



الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم

رؤية التعليم من منظور إسلامي

أ.د. أحمد المهدى عبدالحليم





الثقافة الإسلامية
محور لمناهج التعليم

الطبعة الأولى

١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م

رقم الإيداع ٥١٩٦/ ٢٠٠٤

الترقيم الدولى I.S.B.N. 977-09-1072-4



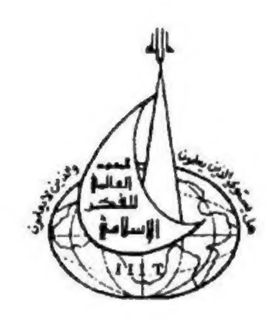
شارع الفتح ـ أبراج عثمان أمام المريلاند ـ روكسى ـ القاهرة

تليفون وفاكس: ٤٥٤٤٤٦٧ ـ ٢٥٦٥٩٣٩ ـ تليفون ٤٥٣٦٢٤٨

Email: shoroukintl @ hotmail. com

shoroukintl @ yahoo.com





الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم

رؤية التعليم من منظور إسلامي

أ.د. أحمد المهدى عبد الحليم

أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، غير المتفرغ،

بجامعتى حلوان والأزهر

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ﴾

[سورة الأعراف: ٨٩]

محتويات الكتاب

مقدمة

موضـــوع هـــذا الكتاب هو «جعل الثقافة الإسلامية محورًا لمناهج التعليم» وهــو خطـــاب تربوي، ولكل خطاب سياق "زمكاني" يتحكم في مضامينه وأسلوبه، كمـــا أن لــه جمهـــورًا يبث إليه الخطاب لتحقيق أغراض معينة. وفي هذه المقدمة تبيان لهذه الأساسيات.

الســـياق الزمانـــي الـــذي يكتـــنف هذا الخطاب هو صدوره بعد ١١سبتمبر ٢٠٠١م. وهـــو تـــاريخ حاســـم، إذ تختلف الأوضاع العالمية بعد هذا التاريخ عن الأوضاع التي سبقته اختلافًا جذريًا، سواء أكان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية التي وقع فيها الحدث "الزلزال" أم في بلاد العالم كافة؛ ذلك أن الأحداث التي وقعت فـــي نـــيويورك وواشنطن يوم الثلاثاء ١سبتمبر ٢٠٠١م وُجهت إلى القوة الوحيدة ذات الهيمنة العسكرية والسياسية والاقتصادية في العالم بعد انهيار الاتحاد السوفيتي السابق.

وقـــد اســـتنكر المســـلمون والعرب – حكامًا ومحكومين – تلك الاعتداءات البشـــعة التـــي أدت إلـــى قتل نفوس بريئة. واستحضر المسلمون في تلك المناسبة الكـــريهة مـــا جاء في القرآن الكريم ، إذ يقول الحق تبارك وتعالى: **﴿مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً﴾**[1].

ومـــنذ وقـــوع تلـــك الأحـــداث توالت هجمات شرسة من الولايات المتحدة الأمريكـــية، وبعـــض دول الغـــرب علـــى المسلمين بعامة، وعلى العرب بخاصة.

---

(١) السورة (٥) المائدة: ٣٢.

واستخدمت في تلك الهجمات كل الوسائل المتاحة؛ حيث بثت بيانات للمسئولين في الإدارة الأمريكية تتهم المسلمين والعرب بارتكاب جرائم العدوان على أمريكا، وحشدت أمريكا – وتعاونت معها دول الغرب – كل قواها لمحاربة ما أسمته أمريكا "الإرهاب". واستهلت الحرب بغزو أفغانستان للقضاء على "بن لادن" وتنظيم طالبان. وتتابعت الهجمات الشرسة على المسلمين والعرب، واستخدمت فيها لغة دينية؛ كأن يستحضر الرئيس الأمريكي في خطبه كلمات من الإنجيل حول الصراع بين الخير (في الغرب) والشر (الأغيار وخاصة المسلمين والعرب)، ومثل هذه اللغة تجلت في تصريحات وزير الدفاع الأمريكي، ووزير العدل، ونائب الرئيس الأمريكي.

ويؤكد بعض أهل الرأي[٢] أن دوائر سياسية وثقافية أمريكية قد صممت برامج للتشكيك في القرآن الكريم؛ آملة أن يؤدي التشكيك إلى أن يتخلى المسلمون عن التعصب الديني – حسب رأيهم – ونفي القداسة عن نصوص القرآن الكريم، ومحاولة رفع العصمة عن رسول الإسلام ﷺ. وواقع الحال هو أنه لا تكاد تخلو وسيلة إعلام أمريكية – الآن – من برنامج منظم للتعريض بدين الإسلام، وإلصاق تهمة "الإرهاب" بالدول العربية والإسلامية. ووصل الأمر إلى اعتبار مقاومة الفلسطينيين للاحتلال الإسرائيلي إرهاباً، وأن عمليات القتل والتخريب والحصار والتجويع والإبادة الجماعية التي تمارسها إسرائيل في فلسطين المحتلة دفاع عن النفس ..

وتعتمد الحملات الموجهة ضد الإسلام والمسلمين على تجنب محاربة الإسلام من خارجه؛ واللجوء إلى استراتيجية جوهرها **«الحرب من داخل الإسلام» ومحاربة «المفاهيم الإسلامية» ويتجلى تنفيذ هذه الاستراتيجية في مظاهر مشهودة من أبرزها ما يلي:**

---

(٢) راجع: محمد بن حامد الأحمدي. ظواهر أمريكية جديدة. المنار الجديد، العدد(١٩)، يوليو ٢٠٠٢م.

(١) تصنيف المسلمين إلى معتدلين: يؤمنون بتطويع الإسلام "الدين" والإسلام "الثقافة" لما تقتضيه مصالح الغرب الاقتصادية والسياسية والثقافية، وهم المسلمون الذين لا يرون اختلافًا أو خلافًا بين مصالح الغرب ومصالح الدول النامية بعامة ومصالح الدول العربية الإسلامية بخاصة، وهم دعاة "عولمة الثقافة" العربية؛ لتقترب أو تطابق "الأمركة" و"الأوربة" و"الأسرلة". وإلى متشددين: يؤمنون بضرورة إعمال قوانين الوحي الإلهي في حياة الناس، ويعتقدون في قداسة القرآن الكريم، وعصمة رسوله الأمين محمد ﷺ، ويسعون إلى ترسيخ ذاتيتهم الثقافية، وإلى تحرير بلادهم من الهيمنة الأجنبية المستغلة، ويتعاملون مع الثقافات الأخرى في إطار من الندية، والتبادل الثقافي الطوعي لخير الثقافات الإنسانية جميعها.

(٢) رُفِع بعض الدوائر في أمريكا شعار "المكارثية الجديدة". وتحت هذا الشعار وفي محاولة الوقوف ضده – تنشر مقالات تحكي ألوان الأذى والإهانة والتعذيب واستلاب الحقوق الإنسانية التي توجهها مؤسسات أمريكية ضد من يحاول أن يقول كلمة حق في بيان وجه الصواب والخطأ فيما يقال عن الإسلام والمسلمين، أو فيما يقال عن الإبادة الجماعية التي تقوم بها إسرائيل للشعب الفلسطيني، وتشمل هذه الإهانات بعض الأمريكيين السود وخاصة المسلمين منهم، والطلاب العرب، والمسلمين الأمريكيين من ذوي الأصول العربية والإسلامية.

وتُستقبل هذه الهجمات غير القانونية وغير الإنسانية بترحاب عظيم في وسائل الإعلام الأمريكي، ومن الكونجرس الأمريكي. وقد شاهد الناس في كل بقاع العالم استقبال "نتنياهو" رئيس وزراء إسرائيل الأسبق في الكونجرس، وما وصف به المسلمين والعرب في رحاب الكونجرس من أوصاف قذرة تَسِمُهم بالقتل والفقر والجهل والتعصب.

وينصح نائبٌ سابقٌ لوزيرة الخارجية السابقة "أولبرايت" بأن تتوحد جهود أمريكا وحلفائها للإبقاء على المسلمين أذلاء فقراء؛ لأنهم كلما تحرروا واغتنوا تمردوا. ويقول "نتنياهو" في هذا الصدد: "إن من أصابه البعوض يجب ألا يقتله واحدة واحدة. وإنما عليه أن يجفف المستنقع".

(٣) وتبث وسائل الإعلام أخبارًا عن سعي أمريكا الحثيث للتدخل في شئون التعليم في البلاد الإسلامية والعربية سواء في ذلك بنية نظام التعليم أو مناهجه. وبدأ هذا التدخل واضحًا - أكمل وضوح - في أفغانستان وباكستان. وتتوالى صنوف الضغط والترغيب والتهديد على بقية الدول العربية والإسلامية لتغيير مناهج التعليم الديني فيها - سواء في مضامينها أو في طرق تعليمها - وكذلك مناهج تعليم اللغة العربية. وتشمل حملات الضغط أيضًا البرامج الدينية في الإذاعة المسموعة والمرئية.

وإزاء كل مفردات السياق الذي قدمناه - هنا - كان ضروريًا أن يصدر هذا الكتاب؛ لا ليعلِّم المخاطبين معارف جديدة، أو ليدعوهم إلى اتخاذ مواقف مبادأة بالعدوان على أحد؛ وإنما ليذكرهم - والذكرى تنفع المؤمنين - بحقائق دينهم، وليخلصوا ثقافتهم مما يكون قد علق بها من مواقف تمس جواهرها، وليغرسوا في الأجيال الناشئة - عن بينات وبراهين - القيم الإسلامية التي تعتبر جواهر الثقافة الإسلامية؛ لتتجلى في أقوالهم وأعمالهم الفردية والجماعية.

وركيزة هذه القيم الإيمان القلبي بأحدية الخالق سبحانه، الواحد الأحد، القيوم على الكون ومن فيه وما فيه؛ وترسيخ الإيمان بكرامة الإنسان - في كل زمان ومكان - المستخلف عن الله في عمران الأرض، وأن يُعمل المؤمنون عقولهم وبصائرهم في علاقتهم بخالقهم وأقرانهم ووطنهم وأمتهم، وليبذلوا وُسْعَهم في تنمية ذواتهم بالعلم والمعرفة، وبالعمل الدؤوب المتقن في ميادين الحياة كافة، وتنمية المصادر المادية في بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية، وليقفوا من تراثهم ومن الوافد الثقافي موقفًا ناقدًا يستخلصون من خلاله أفضل ما في التراث، وأنفع ما في الوافد الثقافي ما دام لا يناقض ثوابت العقيدة الإسلامية.

وقد أريد بهذا الكتاب أن يسهم في تحصين شباب الأمة العربية والإسلامية الذين ينتظمون في أنساق التعليم المدرسي، وأن يزيد في وعيهم بذواتهم، وبخصائص ثقافة دينهم، وأن يتدبروا دائمًا قول الحق تبارك وتعالى:

﴿ مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَلا الْمُشْرِكِينَ أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَاللَّهُ يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ ﴾[٣].

وقـوله جَلَّ شأنه: ﴿ وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّاراً حَسَداً مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾[٤].

أمـا الجمهـور الـذي يستهدفه الخطاب الذي يحويه هذا الكتاب فقد حددناه مبدئـيًا بأنه قيادات العمل التربوي من أساتذة الجامعات في كليات التربية، وطلاب الدراسـات العليا في تلك الكليات، والقائمون على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وإدارات التوجـيه والإشـراف التربوي، والمناهج في وزارات التربية والتعليم في العالم العربي والإسلامي.

والجمهور الذي يوجه إليه هذا الكتاب – كما وصفناه– يبدو متنوعًا، والجامع المشـترك بين فئاته هو التفرغ للعمل التربوي في شعب مختلفة، تجمع بين التنظير الفكـري، والبحـث التربوي، والممارسات التعليمية، وبين إعداد الأفراد في كليات التربـية وفـي برامج التدريب في أثناء الخدمة، وإعداد المواد التعليمية، والتوجيه والإشراف التربوي.

أمـا السـياق المكاني لهذا الكتاب فهو أنه موجه إلى الجمهور الذي وصفناه فـي الفقـرة السـابقة، وهؤلاء يعملون في قيادة الأعمال التربوية في بلاد متباعدة؛ يوصـف معظمهـا بأنها بلاد نامية، أو ساعية إلى النمو، ويصدق على جزء كبير مـنها – فـي المنطقة العربية – أنها تواجه تحديات اقتصادية وسياسية واجتماعية ونفسية عنيت باستقصائها في مكان آخر[٥]، وتتمثل هذه التحديات فيما يلي:

- انخفـاض المسـتوى الاقتصادي كما يؤشر إليه انخفاض دخل الفرد، وضعف نسـبة معـدل الـنمو السـنوي، وارتفاع معدل التضخم السنوي، وزيادة حجم الديون، وارتفاع نسبة خدمة هذه الديون.

---

(٣) السورة (٢) البقرة: ١٠٥.
(٤) السورة (٢) البقرة: ١٠٩.
(٥) أحمـد المهـدي عـبد الحلـيم. التحديات التربوية للأمة العربية. الدراسة الأولى. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٩م، ص ص ١٧-٧٣

- ضعف الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية لمخرجات نظم التعليم، وارتفاع نسبة الأمية وخاصة بين الإناث.
- ازدياد نسبة البطالة بعامة، وبين خريجي الجامعة والمدارس الثانوية بخاصة.
- **وقيل عن سمات النمط العام للشخصية في هذه البلاد ما يلي:**

- الميل إلى الاهتمام بخيالات بعيدة التحقيق، وإهمال فحص الواقع المعيش، والاستغراق في الماضي على حساب الحاضر والمستقبل، وفرض المثال على الواقع دون تهيئة الواقع لقبول المثال، والنزوع إلى الاتكالية و"الأنامالية" وتسرب اليأس إليها بسرعة.
- تخلط في التراث بين الثوابت والمتغيرات، وتميل إلى إبراز مزاياها، وكثيرًا ما تلجأ إلى آليات "التبرير النفسي" والتسرع في إصدار الأحكام.
- تتسم بالسطحية ، وتميل إلى طلاوة الحديث، دون تحديد للألفاظ والمفاهيم.
- يعوزها التفكير في إطار "**فقه الأولويات**"، وتشغل بالجزئيات دون إحاطة بسياق الكليات التي تتفاعل فيه الجزئيات.
- نزّاعة إلى فصل الفكر عن الفعل، وتوهم التعارض بين الدين والعقل والعلم، وحصر المعرفة الإنسانية في الوحي.

ولابد لي أن أؤكد هنا أني قدمت هذه السمات – هناك – على أنها مرئيات لمجموعة من المفكرين من ذوي التخصصات المختلفة، طرحت في ندوات نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي في القاهرة منذ عشر سنوات، ودعوت إلى اتخاذها فروضًا يجب اختبارها في دراسات تتسم بالدقة والموضوعية.

وأحسب أن خصائص السياق المكاني الذي يعمل فيه الجمهور المستهدف، تحتم أخذ المفردات التي قدمنا في الاعتبار، عندما نحاول أن نجعل الثقافة الإسلامية محورًا لمناهج التعلم في البلاد العربية والإسلامية، وهذا ما حرصنا عليه في مواضع متفرقة من هذا الكتاب.

أما "**المنهج**" الذي سلكناه في تأليف هذا الكتاب فإنه يمكن إيجاز وصفه فيما يلي:

- منهج مركب، قِوامه فَهم الثقافة الإسلامية "المحور الرئيسي للكتاب" من خلال آيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة قطعية الدلالة قطعية الثبوت.

- أن ندعم ما قرره الدين الإسلامي بأقوال العلماء – ولو كانوا من غير المسلمين–؛ فالحكمة ضالة المؤمن، يأخذها أنّى وجدها.
- ويلتئم مع ما قلنا في الفقرة السابقة، ويكملها، أن لجأنا إلى نتائج البحوث التربوية والنفسية لتوضيح ما عرضنا من مفاهيم؛ بوصف أن التعليم بجانب أنه نسق "ثقافي" فإنه مهنة؛ يُستفاد فيها من الفكر النظري والممارسات التعليمية في أي مكان؛ بما لا يتعارض مع خصوصياتنا الثقافية. وكذلك فقد دعمنا ما نقوله بآراء علماء ينتمون إلى تخصصات مختلفة في العلم الاجتماعي: الأنثروبولوجيا، وفروع علم النفس ذات الصلة بالتربية: علم نفس التعرف، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس النمو، وعلم التواصل... ونحو ذلك.
- وقد درجنا في توثيق ما جاء في الكتاب على أن نضع رقمًا في متن الخطاب بين قوسين، وأن نذكر ذات الرقم في الهامش السفلي للصفحة التي ذكر فيها الرقم، ونتبعه بالبيانات التي تخص المؤلف، وعنوان المرجع، ثم بلد النشر، ودار النشر، وسنة النشر، ورقم أو أرقام الصفحات التي رجعنا إليها في المرجع. وقد استخدمنا الرقم، واتبعناه "بالمرجع السابق" ويعني ذات المرجع الذي سبق ذكره مباشرة. واستخدمنا عبارة "مرجع سابق" للإشارة إلى المراجع السابقة عدا المرجع السابق، واستخدمنا في المراجع الإنجليزية **.Ibid**. لتعني ذات المرجع السابق، و op.cit., لتعني مرجع سابق. هذا ويبدأ ترقيم المراجع برقم (١) في كل فصل، ثم تتوالى المراجع.
- أما عن بنية الكتاب فقد نظمناه في خمسة فصول تالية لهذه المقدمة، واستهل كل فصل من الفصول الخمسة بعرض واف لوظيفة الفصل في تحقيق جزء من أهداف الكتاب. ومما يستحق شدّ الانتباه، أننا أكدنا – في أكثر من موضع في الكتاب – على أننا لم ننظم الكتاب وفقًا لتنظيم خطي؛ نعالج فيه بعض المفاهيم أو القضايا في فصل ما، ثم ننتقل إلى قضايا أخرى في الفصول التالية، دون عودة إلى ما سبق ذكره، **هذا هو ما تجنبناه**. والذي أنجزناه في تنظيم الكتاب هو تنظيم يتصف بالدائرية واللولبية في آن واحد؛ فتلك هي

طبيعة القضايا والموضوعات والمشكلات التربوية؛ تتداخل وتتشابك، ويتقاطع بعضها مع بعض؛ فالحديث عن أهداف التعليم – مثلاً – يستلزم ربطها بماذا نعلِّم؟ أي بطبيعة المادة أو النشاط الذي نعلمه وهي جزء من المنهج. وترتبط الأهداف – أيضًا – بالتدريس، وترتبط بمهارات التفكير التي يستثيرها التدريس في المتعلمين، وأخيرًا يرتبط التقويم بأهداف التعليم ؛ بوصف أن الأهداف فروض توضع مسبقًا؛ ليتم اختبارها في الممارسات التعليمية، ويجب أن تؤخذ في الاعتبار عند التقويم.

هذا، وقد عرضنا مضامين الكتاب في الفصول الخمسة على الوجه التالي:

الفصل الأول: انصب الجهد فيه على تحديد وضبط المصطلحات والمفاهيم، وكان أول هذه المفاهيم هو مفهوم **"الثقافة"** فذكرنا في مستهل الفصل معناها في اللغة، ثم ذكرنا تعريفاتها في الفكر الغربي بادئين بتعريف تايلور Tylor, E.B. وما أبدي عليه من اعتراضات ، وألمحنا إلى تأثر تعريف "الثقافة" بالمدارس السيكولوجية التي سادت النصف الأول من القرن العشرين، وخاصة مدرسة التحليل النفسي عند **"فرويد"**، والمدرسة السلوكية القديمة مع "واطسون" والمحدثة مع "سكنر". وخلصنا من ذلك إلى فكرة **الأنماط الثقافية** التي اشتهرت بها أعمال "بندكت" Bendict وما ترتب عليها من مفاضلة بين الثقافات ووصف بعضها **بالتحضر** ووصف بعض آخر منها **بالهمجية**. وكشفنا عن خطأ هذا التفاضل من المنظور الإسلامي للثقافة.

وأثرنا في هذا الفصل سؤالين مهمين: أين تستقر الثقافة فيما بين الفرد والمجتمع؟ وما هو العامل المنظم الذي يجمع مكونات الثقافة، ويجعلها تبدو منسجمة ومتسقة؟

ثم انتقلنا إلى تصنيف مكونات الثقافة إلى: عموميات، وخصوصيات، وبدائل، وعقبنا على هذا التصنيف، ودعمنا رأينا فيه ببعض ما أفرزت مدرسة **"الأنثروبولوجيا الناقدة"**. وأنهينا توضيح مفهوم الثقافة بمحاولة التمييز بينه وبين مفهومي: **الحضارة والمدنية.**

والمفهوم الثاني الذي جليناه في هذا الفصل هو مفهوم التربية المقصودة أو التعليم المدرسي Schooling . وقدمنا تصورنا للتعليم المدرسي بوصفه نسقًا ثقافيًا أيكولوجيًا"، تنطبق عليه، وتفيد في تشخيصه وتطويره نظرية الأنساق العامة General Theory of Systems . وأنهينا الحديث عن هذا المفهوم بتأكيد الجانب الثقافي لنسق التعليم المدرسي على النحو الذي يمثله مصطلح "علم النفس الشعبي" Folk Psychology ومصطلح "التعليم الشعبي" Folk Pedagogy.

واختتم الفصل بإيراد بعض تعريفات لمفهوم المنهج ونقدها ، ثم قدمنا تعريفنا الخاص لهذا المفهوم، وأبنّا ما نزعم له من مزايا أكاديمية نظرية وأخرى تطبيقية عملية.

أما الفصل الثاني فقد عقدناه لبيان خصائص الثقافة الإسلامية؛ حيث مهدنا لهذه الخصائص بذكر ثلاثة افتراضات أساسية، استخلصناها مما عُرض في الفصل الأول، وهي:

أ) أن الدين – أو ما في معناه – هو رأس الثقافة، وعقلها المنظم لأشتاتها ذات الطبيعة المختلفة، وذلك على النحو الذي أكدته "الأنثروبولوجيا الدينية".

ب) أن الثقافة ليست ظاهرة مكتسبة وإنما هي ظاهرة "فطرية – مكتسبة" أو "مكتسبة بالفطرة"، ولولا الفطرة التي فطر اللهُ الإنسان عليها ما كانت للإنسان ثقافات. وفي هذا الصدد عرضنا تصورنا للثقافة على أنها ظاهرة ذات بنيتين: سطحية ظاهرة وتمثلها المنتجات الثقافية، وباطنة مكنونة في عقول الناس ووجداناتهم.

ج) وكان الافتراض الثالث عن ضرورة التمييز بين مفاهيم: الدين، والتدين، وعلوم الدين.

ثم عرضنا بعد هذا للإجابة عن سؤال حيوي هو : كيف يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين في أنحاء العالم المتباعدة؟ ثم عرضنا ثماني خصائص اعتبرناها جواهر الثقافة الإسلامية، حيث وصفناها بأنها: (١) ترتكز أساسًا على عقيدة الإيمان التوحيدي. (٢) وأنها ثقافة إنسانية عالمية.

(٣) وأنهــا كلــية شاملة. (٤) وأنها ثقافة عقلانية. (٥) وأنها ثقافة تؤمن بالشورى والمشــاركة. (٦) وأنهــا ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى؛ تؤثر الحوار الثقافي، وتكــره صراع الثقافات. (٧) وهي ثقافة تنشد نماء البشر ونماء المال. (٨) وأخيرًا إنهــا ثقافة وسطية متوازنة وعادلة: تتوخى "الوسط" العدل بين الدنيا والآخرة، وبين عــالم الغيب وعالم الشهادة، وبين المسئولية الفردية، والمسئولية الاجتماعية، ونحو ذلــك. وحرصــنا علــى أن نختتم الحديث عن كل خصيصة من خصائص الثقافة الإسلامية بما لها من تطبيقات عملية في التعليم المدرسي، ثم أخضعنا تنظيم الكتاب في فصوله التالية لنظرية النظم، وذلك على الوجه التالي.

الفصــل الثالث: وخصصناه لمعالجة بعض مُدْخلات نسق التعليم المدرسي، واخــترنا مــن بينها ثلاثة مُدخلات هي: (١) غايات التعليم وأهدافه؛ حيث أوضحنا طبــيعة تلــك الأهداف ومستوياتها ورأينا فيها. وقدمنا عددًا من الأهداف التي تفي بمتطلبات الثقافة الإسلامية في التعليم المدرسي. (٢) مناهج التعليم واستحضرنا في هــذا الفصــل مــا قلناه عن مفهوم المنهج في الفصل الأول، وأكدنا أنه في وضع المــناهج وفي تطويرها يجب الالتزام بالملاءمة بين ثلاثة مطالب – في آن واحد – هــي: أ- بنــية المــادة المــتعلمة. ب- البنية الذهنية للمتعلمين. ج – استراتيجية التدريس التي تستثير في المتعلمين عمليات التفكير التي تؤدي إلى تعلمهم.

وعرضــنا فــي هذا الفصل التصنيف الغربي للمعرفة الذي وضعه "أوجست كانــت" والذي يشيع استخدامه في مناهج التعليم قبل الجامعي وفي التعليم الجامعي، وأوضــحنا نواقصــه، ودعونا – مع آخرين – إلى ضرورة أن تعكس قراءته، وأن يستكمل تصنيف المعارف بإضافة المعارف التي تحدد المسارات والمآلات التي يفضي إلــيها تعلــيم الماهيات Know what وتعليم الكيفيات Know how ودعونا في هذا الفصل إلى التحول في وضع مناهج التعليم وتطويرها من نموذج المعرفة Knowledge model إلى نموذج العمليات العقلية العليا Higher Thinking Processes.

وقدمــنا فــي هــذا الفصل نماذج عملية لتنمية بعض هذه القدرات. ثم اختتم الفصــل الثالــث بعــرض رؤيتنا لإعداد المعلمين من منظور إسلامي، حيث ذكرنا

أمثلة من التراث لآداب المتعلم وآداب المعلم، والأركان الأساسية لإعداد المعلمين في ضوء الثقافة الإسلامية.

أما الفصل الرابع فقد أفردناه للحديث عن **العمليات** التي تجري داخل نسق التعليم المدرسي، وحددناها بأنها العمليات التي يطلق عليها عمليات "التدريس، وعمليات التعلم"، وأوضحنا في هذا الفصل كيف أن التدريس لا يؤثر في إحداث التعلم بطريقة مباشرة؛ وإنما تحدث الآثار عن طريق وسيط بين عمليات التدريس والتعلم، وهو "عمليات التفكير" أو "العمليات العقلية" التي يقوم بها المتعلمون استجابة للتدريس. وعرضنا في هذا الصدد **ثلاثة نماذج لخطة التدريس**، وذلك على الوجه التالي:

١- نموذج "نقل المعرفة" وتمثله الخطوات الخمس التي تصورها "فريدريك هربارت" عام ١٨٨٣م.

٢- نموذج "حل المشكلات" الذي اقترحه "جون ديوي" في كتاباته وخاصة كتابيه: **كيف نفكر؟ والديمقراطية والتربية**.

٣- نموذج جعل التعليم جسرًا يسد الفجوة بين التدريس والتعلم. وهو النموذج الأحدث الذي نرتضيه، واقترحنا لإنجازه خطة للسير في الوحدة الدراسية أو الدرس.

وقد اختتم هذا الفصل بإيراد أمثلة لتطبيق هذا النموذج في التربية **العلمية**، والتربية **الاجتماعية**، والتربية **الفنية**. وأنهينا الفصل برأينا في الجدل الحادث بين التربية للإبداع أو للاتباع.

أما الفصل الخامس فقد خصص لمعالجة ثلاثة أمور: **أولها الإشراف الفني**؛ بوصفه أحد المدخلات الخارجة عن الموقف التعليمي، ولكنه يؤثر فيه بصورة غير مباشرة من خلال المعلم، وقد عرضنا فيه واقع الإشراف الفني وأنماطه، ومزايا وعيوب كل نمط. واقترحنا اللجوء إلى أنماط جديدة فيه، كما حددنا معايير اختيار من يعملون في الإشراف الفني وإجراءات تدريبهم.

وانصب الجهد في **الأمر الثاني على التقويم**؛ تقويم مخرجات نسق التعليم المدرسي. وعنينا في معالجته بالتقويم البنائي، والتقويم النهائي للطلاب والمعلمين.

واختتم الفصل بأمر ثالث هو تطوير التعليم؛ حيث ميَّزنا بين مصطلحات ثلاثة: الإصلاح، والتطوير، وإعادة بناء التعليم. وعرضنا في نهاية الفصل تصورنا للمعالم الرئيسية لسياسة تطوير نسق التعليم المدرسي في البلاد العربية والإسلامية.

وينتهي هذا الكتاب بخاتمة أوجزنا فيها موضوعه، والمنهج الذي اتبع في تأليفه. ثم عرضنا بعض الصعوبات التي واجهتنا في إعداده، وحولنا كل صعوبة إلى مشروع للبحث التربوي والممارسة التعليمية.

وأنصح في قراءة الكتاب بما يلي:

- أن يبدأ بقراءة مقدمة الكتاب قراءة متأنية، ثم ينظر بعد ذلك في الفهرس التفصيلي ***في آخر الكتاب***؛ لاختيار الفصل أو جزء من الفصل ، الذي يرى القارئ أنه وثيق الصلة باهتمامه أو بموقعه في نسق التعليم المدرسي.
- وهذا يعني أنه ليس ضروريًا أن تقرأ فصول الكتاب على التوالي؛ لأني حاولت في تصميمه وتأليفه أن يكون كل فصل فيه مستقلاً بذاته، ومنقرئًا لذاته؛ أي أن فصول الكتاب يغذي بعضها بعضًا بطريقة دائرية لولبية؛ وليست خطية مستقيمة، يعتمد فيها اللاحق على السابق؛ ولذا كثرت الإحالات في الهوامش إلى ما سبق ذكره في الكتاب أحيانًا، وإلى ما هو آت في الكتاب أحيانًا أخرى.

*وأجد لزامًا عليَّ أن أتوجه بخالص الشكر وعظيم التقدير لعدد من طلابي السابقين – وزملائي **الحاليين** – في كليات التربية للعون الذي قدمه كل منهم خلال إعداد هذا الكتاب*، وهم: الدكتور/ **أحمد الضوي سعد**، الأستاذ المساعد بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة الأزهر. الدكتور/ **محمد عبد الوهاب محمد عطية**، المدرس بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة الأزهر. الدكتور/ **جميل محمد عبد السميع**، الأخصائي النفسي في مركز الامتحانات والتقويم التربوي بالقاهرة؛ لمعاونتهم لي في القراءات التي وجهتهم إليها، وتسجيل ملخصات لها في بطاقات.

وشكرًا جزيلاً أسديه إلى ابني العزيز الأستاذ الدكتور/ **محمد حسن المرسي**، أستاذ المناهج وطرق التعليم بكلية التربية، في دمياط، جامعة المنصورة، لتفضله بقراءة مادة الكتاب وإبداء بعض الملاحظات عليها قبل طباعتها.

والشكر مستحق للطالبة العزيزة: **إيمان محمد صبري مصطفى**، المدرس المساعد بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة حلوان، لما بذلته من جهد مشكور في مراجعة تجارب طباعة مادة الكتاب.

لهؤلاء جميعًا شكري وعرفاني لجميل معاونتهم.. وتبقى المسئولية النهائية

عما ورد في الكتاب من أفكار وقضايا ومعالجات

مسئوليتي أنا وحدي.

ولابد لي وقد أنجزت هذا العمل أن أتقدم بموفور الشكر وعظيم التقدير **للمعهد العالمي للفكر الإسلامي**؛ لما قدمه من دعم ومساندة.

والله دائمًا من وراء القصد، منه العون، وبه التوفيق، ولا حول ولا قوة إلا به.

أحمد المهدى عبد الحليم

الفصل الأول

تحديد المصطلحات وضبطها

الفصل الأول

تحديد المصطلحات وضبطها

وظيفة هذا الفصل هي تحديد المراد بالمصطلحات، والمفاهيم الأساسية في هذه الدراسة؛ لتأسيس خلفية معرفية؛ نتقاسمها مع القراء، ونبني عليها بقية الفصول في هذا الكتاب. وسوف يدور الحديث حول المفاهيم التالية:

أولاً : مفهوم « الثقافة »:

سوف نعرض بالنسبة لمفهوم "الثقافة" المعنى اللغوي للكلمة، وما يُشتق من جذرها اللغوي. ثم نتابع تعريفات المفهوم في الفكر الغربي، وخاصة عند أعلام الأنثروبولوجيا، بدءًا بالعالم البريطاني Tylor, E.B. تايلور، وكيف استخدم المفهوم بعده على أنه وحدة للتحليل؛ وليس مفهومًا "وصفيًا".. وننظر بعد ذلك في تأثر مفهوم "الثقافة" بمدارس علم النفس، وخاصة "تحليلية فرويد"، و"السلوكية القديمة" عند و"اطسن"، و"السلوكية الحديثة" عند سكنر Skinner,F.B. ونخلص من ذلك إلى فكرة "الأنماط الثقافية" على النحو الذي تجلي في أعمال بندكت (Bendict, R.F.) وما تَبِعها من المفاضلة بين الثقافات؛ ووصف بعضها بأنها "همجية" وبعضها الآخر بأنها "متحضرة"، وسوف نكشف عن خطأ مثل هذه المفاضلة من المنظور الإسلامي للثقافة.

ثم نقدم في هذا الفصل إجابة لسؤالين مهمين: **أولهما**: أين تستقر الثقافة في الفرد أو في المجتمع أو فيهما معًا. وكيف؟ **وثانيهما**: يتصل بالتساؤل عن المكون الناظم والمنظم لمفردات الثقافة التي تختلف في طبيعتها، ذلك المكون الذي يجعلها ظاهرة متناسقة تُتناقل عبر أجيال الأمة.

وسوف نضمن هذا الفصل عرضنا لتصنيف المفردات المكونة للثقافة إلى: عموميات، وخصوصيات، وبدائل ، ثم نعقب على هشاشة هذا التصنيف، وندعم تعقيبنا ببعض ما أوضحته مدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" في شأن تصنيف الثقافات. وننهي الحديث عن هذا المفهوم "الثقافة" بالتمييز بينه وبين مفاهيم ذات صلة وثيقة به كالحضارة والمدنية.

ثانيًا : مفهوم «التربية والتعليم»:

ما معنى التربية في اللغة العربية؟ وماذا توازي من كلمات وردت في القرآن الكريم؟ ونفرق في هذا المفهوم بين المعنى العام للتربية وبين معناها الخاص الذي يراد به التعليم المدرسي Schooling. ثم نعرض تصورنا للتعليم المدرسي بوصفه نظامًا أو نسقًا، تغذيه مُدخلات Inputs وتجري بداخله عمليات Processes وتسفر تلك العمليات عن مخرجات Outputs. وحرصنا في هذا الصدد على وصف نسق التعليم المدرسي بأنه نسقٌ "ثقافي – أيكولوجي" يتمايز عن الأنساق والنظم التي يتحدث عنها في الصناعة.

وسوف نشدد على الجانب الثقافي في "نسق" التعليم المدرسي؛ وذلك على النحو الذي يتبدى في مصطلحين بدأ استخدامهما في وصف نسق التعليم هما: مصطلح "علم النفس الشعبي" Folk Psychology ومصطلح "التعليم الشعبي" Folk Pedagogy.

ثالثًا: مفهوم المنهج:

ونعرض في شأن هذا المفهوم معناه في اللغة، وامتداد الدلالات اللغوية في مجالات الممارسة. ونعرض تعريفين لهذا المفهوم ونعلق عليهما. ثم أقدم تعريفي الخاص لهذا المفهوم، وما يُزعم له من ميزات في الفكر النظري في مجال المناهج وفي التطبيقات العملية.

أولاً : الثقافـــة

جـــذر اللفـــظ في اللغة العربية هو: ثَقِف، يثقَف، ثَقفاً؛ من باب فرِحَ؛ ويعني صـــار حاذقًـــا فطنًا، وثَقِف العلمَ والصناعةَ: أجاد فهمهما، وثَقِف الرجلَ في الحرب أدركـــه، وظفـــر به، ففي القرآن الكريم: ﴿ وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ ﴾[1]، و﴿ إِنْ يَثْقَفُوكُمْ يَكُونُوا لَكُمْ أَعْدَاءً وَيَبْسُطُوا إِلَيْكُمْ أَيْدِيَهُمْ وَأَلْسِنَتَهُمْ بِالسُّوءِ وَوَدُّوا لَوْ تَكْفُرُونَ ﴾[2].

ويجـــئ الفعل – أيضًا – من باب كرُم؛ فيقال: ثَقُفَ الرجلُ: صار حاذقًا في علـــم أو صـــناعة، ومصدره "ثقافة"، وثاقفه، مثاقفة وثقافًا: خاصمه وجالده بالسلاح إظهارًا للمهارة والحِذق. وثقَّف الشيءَ أقام المعوج فيه وسوّاه، وثقَّف الإنسانَ: أدَّبه وهذبـــه وعلَّمـــه. و"الـــثقافة" لفظة محدثة؛ بمعنى أنها كلمة استعملها المحدثون في العصـــر الحديث، وشاع استعمالها في لغة الحياة العامة، وذكر في المعجم الوسيط: "أنها تعني العلوم والمعارف والفنون التي يُطلب الحذق فيها".

وعرفت الثقافة في المعجم الفلسفي بوصفها "مصطلحًا" على النحو التالي:

"كـــل مـــا فيه استثارة للذهن، وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو في المجتمع. وتشتمل على المعارف والمعتقدات، والفن والأخلاق، وجميع القـــدرات التـــي يســـهم بهـــا الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج عملية وفكرية وروحـــية، ولكل جيل ثقافته التي استمدها من الماضي، وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر، وهي عنوان المجتمعات البشرية"[3].

---

(١) السورة (٢) البقرة : ١٩١.

(٢) السورة (٦٠) الممتحنة: ٢.

(٣) مجمع اللغة العربية. المعجم الفلسفي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩م، ص ٥٨.

وللكلمة في الثقافة الغربية تاريخ طويل؛ يقال فيه إن جذرها يرجع إلى اللفظ اللاتيني Culture ويعني حرث الأرض وزراعتها، واستخدمه "شيشرون" Ciceron بمعنى زراعة العقل وتنميته، ويستعمل اللفظ Culture في الإنجليزية والفرنسية و Kulture في الألمانية ليعني "ثقافة". وقد عرّفها عالم الأنثروبولوجيا البريطاني إدوارد بيرنت تايلر[4] E.B. Tylor في كتاب صدر عام ١٨٧١م بعنوان "الثقافة البدائية" فقال إنها:

"الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقيدة، والفن، والأخلاق، والقانون، والعرف، وكل القدرات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع".

وواضح أن تعريف المعجم الفلسفي للمصطلح الذي قدمناه قبلاً اعتمد فيه على تعريف Tylor إلى حد كبير، وذلك على الرغم من الفارق الزمني بين وضع التعريفين (١٠٨ سنة). وهذا لا يعني فقرًا في تعريف المصطلح؛ فقد أحصى "كلاكهوهن" و"كروبر" في كتاب لهما صدر عام ١٩٥٢ ثلاث مائة تعريف للمصطلح[5]. وأحسب أن تضخم عدد التعريفات دليل قاطع على عدم حسم ذوي الاختصاص لطبيعة "ظاهرة الثقافة" ومكوناتها وللعلاقات بين هذه المكونات .. وتجدر الإشارة هنا إلى أن "كلاكهوهن" وزميله أوضيا بضرورة ألا يستخدم المصطلح "ثقافة" على أنه مصطلح يصف مجموعة من ألوان السلوك الإنساني أو سمات الشخصية؛ بل يتعين أن يستخدم المصطلح بوصفه مصطلحًا للتحليل لا للوصف؛ ومعنى استخدام المصطلح للتحليل هو أن تُجْرى وفقًا له – بوصفه وحدة للتحليل – ملاحظات علمية منضبطة للسلوك البشري في المجتمعات، وأن يتم تحليل هذه الملاحظات وفقًا لوحدة التحليل "ثقافة" ثم يستخلص من تحليل الملاحظات وإدراك العلاقات بين مفردات الظاهرة تجريدات، تركّب في صورة "أنماط ثقافية".

---

(4) Tylor, E.B. Primitive Culture. London: John Murray, 1871.
(5) Kluckholm, C.K.M. and Krober. Culture. U.S.A.: Peabody Museum Papers, 1952.

وأرى أن إجــراء تحلــيلات وفقًــا لمفاهــيم لم يتفق أهل الاختصاص على طبيعــتها، ولا علـــى مكوناتها، ولا على التفاعلات التي تنشأ بين هذه المكونات – عمــلٌ يجافـــي المــنطق الســليم، ويتــنافى مع المعطيات الأساسية لمنهج "البحث الأمبيريقي" الذي شاع وذاع في الفكر الغربي في الفترة ابتداءً من عشرينيات القرن العشــرين إلـــى نهايـــة خمسينياته. وحددت لهذا المنهج أربع مهام هي: الوصف، والتفســير، والتنــبؤ، والضــبط. والانتقال من مرحلة إلى مرحلة أعلى في مسيرة البحث الأمبيريقي يقتضي إتقان وإنجاز متطلبات ما يسبقها من مراحل.

وأحسب أن دقة الوصف وشموله هي أمارة وجود "الظاهرة" التي يقوم عليها "العلــم" وأن إتقــان الوصــف الــذي يجسم الظاهرة في كل أبعادها هو إجابة عن الســؤال: كــيف تحدث الظاهرة؟ وأن الباحثين لا يجوز لهم أن ينتقلوا إلى مرحلة التفســير التي تجيب عن السؤال: كيف تحدث الظاهرة؟ إلا بعد استكمال مقتضيات الوصف. والتحليل – عادة – هو الخطوة الأولى للتفسير.

وأرى أن هــذا الــتجاوز هو السبب الرئيسي في الحيرة، والخلط، والتخليط والالتــباس الماثلــة فــي حصــاد التقدم العلمي في القرن العشرين بالنسبة للعلوم الإنســانية. وهــذا مبحــث أرجو ألا أشغل القارئ به الآن؛ ولكنني سأعود إليه في موضع تال... دعنا نتابع سويًا "تنميط الثقافات" الذي كانت إحدى بواكيره دراسات بندكــت[٦] (R.F. Bendict) فقد لوحظ أن الدراسات التي سبقت دراسات "بندكت" كانــت تركــز على الصفات الجسمية للبشر، وما للبيئات المختلفة من آثار انتقائية علـــى هــذه الصفات، وامتد هذا التوجه في الدراسات البشرية إلى تصنيف الثقافات تــبعًا لمصــطلحات، لا تفي بغرض التصنيف الدقيق؛ وذلك حيث يقول "لنتون": إن المصــطلحات الفنــية التــي كانت تستخدم في تصنيف البشر مثل مصطلح: جنس أو ســلالة Race، كانــت تطــابق استعمال نفس المصطلح في تصنيف الحيوانات الألــيفة كالكلاب الاسكتلندية الصغيرة. وقد وجد أن أنقى السلالات البشرية موجودة بيــن الجماعــات المــتخلفة ثقافيًا [هكذا !!] وأن جميع الشعوب المتحضرة هي في الغالب جماعات مُهجّنة وليست جماعات نقية عرقيًا.

---

(6) Bendict, R.F. Patterns of Culture. Boston: Houghton Mufflin, 1934.

ويضيف "لنتون" قوله "ومما يبعث على السخرية أن الأنصار الرئيسيين للنظرية القائلة بأفضلية السلالات النقية كانوا من سكان أوروبا، وهي القارة التي تفوق جميع مناطق العالم من حيث تغلغل التهجين البشري[٧].

والإسلام يؤثم هذه النظرة إلى الإنسان؛ فالناس جميعًا في سائر البقاع والأزمان سواء؛ في النشأة وفي المصير؛ فمما يروى عن الرسول ﷺ قوله: «إن الله قد أذهب عنكم عَيْبة الجاهلية وتعاظمَها بالآباء والأجداد؛ الناس لآدم، وآدم من تراب». ومعيار المفاضلة بين الناس لا يستند إلى عرق أو نسب، أو أصل اجتماعي، أو قوة بدنية أو مالية، وإنما معياره التقوى في معناها الواسع الشامل الذي تشير إليه الآيات الكريمة: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ﴾[٨]، وقوله تعالى: ﴿...فَلا أَنْسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلا يَتَسَاءَلُونَ ﴾[٩].

والتقدم الماثل في دراسات "بندكت" كان جوهره تصنيف الثقافات وفقًا لأنماط "سيكولوجية" كلية في ضوء مرئيات "المدرسة السلوكية" للعمل الإنساني، تتم نسبتها إلى شعب ما، وإلى العلاقات الشخصية بين أفراده وجماعاته في مرافق حياتهم المختلفة.

هذا، وقد أدى تنميط الثقافات إلى إثارة عدد من القضايا الجدلية والمشكلات. **ومن هذه المشكلات**: أن المعايير التي تستخدم في تصنيف الثقافات تلتبس فيها القيم المعيارية بأوصاف لغوية للواقع، وأن التحليلات التي تجري بهدف التنميط تستخدم فيها متوسطات إحصائية، وهي في– الأغلب والأعم – مؤشرات كمّية؛ تحجب أو تُغيِّب كثيرًا من الأوصاف النوعية التي يتسم بها الأفراد والجماعات في الثقافات المختلفة، ويضاف إلى هذا أن اللجوء إلى نظريات علم النفس لحل قضايا ومشكلات تنميط "ثقافة الشعوب" لم يؤد إلى نتائج يعتمد عليها في تفسير كيف

---

(٧) رالف لنتون (ترجمة عبدالملك الناشف). دراسة الإنسان. نشر بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين. بيروت: منشورات المكتبة العصرية، ١٩٦٤،ص ص ٥٤-٥٨.

(٨) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.

(٩) السورة (٢٣) المؤمنون: ١٠١.

تختلف الشعوب في ثقافاتها؛ ذلك أن علم النفس ذاته كانت نظرياته تتسم بالتناقضات.

ولعل أبرز مثل لهذه التناقضات في تفسير الظواهر النفسية في أواسط القرن العشرين؛ التناقض الذي كانت تمثله نظرية التحليل النفسي التي أسسها "فرويد" (١٨٥٦-١٩٣٩م) ومقارنتها بالنظرية السلوكية؛ كما تجلت في أعمال "واطسن"؛ حيث تعمقت تحليلية فرويد في بحث الظاهرة النفسية في ضوء مصطلحات تقسم العقل إلى: (أ) جانب غير شعوري في النفس؛ يعتبر مصدرًا للطاقة الغريزية (الهو/ الهي Id)، وهو جانب فطري مغروس في الإنسان؛ يولد مزودًا به، وهذا الجانب هو الدافع للإنسان لإشباع الحاجات الجسدية، وسُيدت فيه الغريزة الجنسية على ما عداها من غرائز، (ب) جانب الذات أو الأنا (Ego) وهو الممثل للغرائز البيولوجية. (ج) جانب الذات العليا (Super-Ego) وهو الذي يتحكم في السلوك الخلقي للفرد وللجماعة، كما أنه يضبط السلوك القائم على دوافع الذات.

وقد أثرت نظريات فرويد ميادين علم الإنسان (الأنثروبولوجي) وعلم الاجتماع، وذلك بالتأكيد على أهمية مرحلة الطفولة، وبالتشديد على أن العلاقات الاجتماعية بين الكبار في أي مجتمع تجري في عالم الكبار – متأثرة بما كانت عليه العلاقات الأسرية.

وقد واكبت تحليلية فرويد "النظرية السلوكية" التي قدمها (عام١٩١٣) "جود بروبس واطسن" (١٨٧٨-١٩٥٨م) واعتبرت حركة ثورية في الدراسات النفسية، وكان قوامها الشك في وجود العمليات العقلية التي يقول بها الفلاسفة وعلماء النفس، ويتوفرون على دراستها، واعتقد "واطسن" وأتباعه أن البحث العلمي في الدراسات النفسية يوجب الاعتماد على السلوك الظاهري للفرد، وليس على أعماق تجربته الباطنة، وأن السلوك الظاهري هو المصدر الوحيد للمعلومات التي يمكن الوثوق بها في دراسة الظاهرة النفسية. وأكد السلوكيون على أهمية البيئة في تكوين السلوك الفردي في ضوء "المثيرات والاستجابات".

واستنادًا إلى الإطار المرجعي لهذه النظرية انطلقت صيحة "أن الإنسان منتج طبيعي للبيئة الثقافية التي نشأ فيها" وفي منتصف القرن العشرين ظهرت "السلوكية

الحديثة" وجذبت انتباه العاملين في العلوم الإنسانية بفضل أفكار بي.إف.سكنر (B.F. Skinner) وتبدو مظاهر التناقض بين السلوكية، قديمة كانت أو حديثة، والتحليل النفسي لفرويد، وهو المثل الذي نسوقه هنا لتناقض الدراسات في الظواهر النفسية – تبدو مظاهر التناقض في منهج البحث وما ينشأ عنه؛ فالسلوكية تؤمن بأن ملاحظة السلوك الظاهري، وإخضاعه للقياس هما المعيار الأوحد للموثوقية في نتائج البحث، وتنفي السلوكية الحاجة إلى افتراض أية نماذج تتصل "بالوعي" أو "بالخُلق" أو "بالمعرفة الشخصية" – وإن لم يستطع الفرد التعبير عنها – وهذا يعني الوقوف عند سطح الظاهرة النفسية، وإسلام القياد للمعطيات التجريبية، وإهمال ما يتصل بعمليات التفكير، والتصور الذهني التي عمقتها التحليلية؛ بالرجوع إلى الماضي والحاضر والمستقبل، وإلى الشعور واللاشعور، وإلى العلاقات الإنسانية في مراحل العمر المختلفة، وخاصة في مرحلة الطفولة.

والخصائص التي تنسب إلى تحليلية "فرويد" لا تسوّغ استخدام نظريات التحليل النفسي وما أسفرت عنه تجاربه في الدراسات الخاصة بثقافة الشعوب، وتنميطها في ضوء مقولات: التحضر والهمجية (مثلاً)، وذلك لاعتبارين: أولهما؛ أن وصف "همجي" في معظم الكتابات الثقافية الغربية يعني الانتماء إلى أية حضارة تختلف اختلافًا ملحوظًا عن الحضارة الغربية الحديثة (الأوروبية – الأمريكية) بمعنى أن المعتقدات والسلوكيات التي تختلف اختلافًا جذريًا عما هو ماثل في الحضارة الغربية توصف بأنها همجية وغير منضبطة.

وثاني الاعتبارين هو أن تسوية التباين بين الثقافات بالاختلاف بين المرض العقلي والصحة العقلية زيفٌ تتولد عنه –ومن خلاله– تأثيرات خطيرة في الحكم على الميراث الثقافي للشعوب، وعلى ما يستحدث في الثقافة من فنون وآداب عبر الأجيال[10].

---

(١٠) كولنجوود، روبن جورج. مبادئ الفن. ترجمة أحمد حمدي محمود. القاهرة: مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١م، ص ص ١٤٣-١٤٤

ويهمنا أن نتساءل هنا عن مدى تأثير "النظرية السلوكية" في التقدم المعرفي المتصـــل بموضـوع الثقافة، ولنأخذ تأثيرها في الدراسات الأنثروبولوجية (دراسات علم الإنسان) مؤشرًا على هذا التقدم.

تؤكـــد موسوعة حديثة في علم الإنسان أن تأثير السلوكية في الأنثروبولوجيا كـــان هـــزيلاً، وأنهـــا عجزت – ولا زالت تعجز– عن تفسير مجالات واسعة من ســلوك الإنســـان؛ ويبدو هذا العجز واضحًا في أكثر المجالات صلة بالثقافة، وهو مجـــال اللغة، على نحو ما تشير إليه أعمال عالم اللغة الأمريكي – ذائع الصيت – "نـــاعوم تشومسكي" N. Chomosky ؛ فيما يتصل بالبنية السطحية والبنية العميقة للغة، وما يتصل بنموذج التشريط Conditioning؛ من حيث إنه لا يمكن أن تفسر فـــي ضـــوئه قـــدرة البشر على ابتداع مقولات جديدة لم يسبق لهم سماعها بدرجة متكررة، الأمر الذي أكد فيه تشومسكي افتراض وجود مقدرة لغوية فطرية مبرمجة داخل الطفل تتيح له تعلم اللغة بمجرد أن يتعرض لها[١١].

وتجـــدر الإشارة هنا إلى أن تناقض التفسيرات التي تنسب للظواهر الإنسانية لـــيس مقصـــورًا على ما قدمنا من تناقض بين "تحليلية فرويد" و"النظرية السلوكية"، وإنمـــا هـــو مـــاثل فـــي فـــروع شتى من العلوم الإنسانية؛ حيث "تسرف مدارس: الوضـــعية المنطقـــية Positivism والوظيفـــية Functionalism والبنـــيوية Structuralism في الدراسات الإنسانية الاجتماعية في التأكيد على ثبات المجتمع واســـتقراره؛ بيـــنما تســـرف مـــدارس أخـــرى في التركيز على حركية المجتمع وتغـــيره"[١٢]. ولعـــل أقـــرب مـــثل للمـــدارس الأخـــرى هـــو المدرســـة البنائية Constructivism وتطبـــيقاتها في عدد من العلوم الإنسانية كالتربية، وعلم النفس، وعلم التواصل ونحوها.

---

(١١) شـــارلوت سيمور سميث (ترجمة مجموعة من أساتذة علم الاجتماع بإشراف محمد الجوهـــري). موســـوعة علم الإنسان. المفاهيم والمصطلحات. القاهرة: المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨، ص ص٤٣١-٤٣٢.

(١٢) يمـــنى طريف الخولي. فلسفة العلم في القرن العشرين. الأصول –الحصاد– الآفاق المستقبلية. سلسلة عالم المعرفة، الكتاب رقم ٢٦٤ (ديسمبر ٢٠٠٠م)، ص٣٨٣.

الثقافة بين الفرد والمجتمع:

وقد دلتني متابعة تصور "الثقافة" لدى علماء الأنثروبولوجي – في الكتابات الغربية – على أن ثمة حيرة بارزة تتمثل في نقطة البدء في دراسة الثقافة لمعرفة الصفات المشتركة بين جمهرة المواطنين، بما يسوّغ الحديث عن نمط ثقافي؛ ويمكن التعبير عن هذه الحيرة بالتساؤل الذي يتردد طرحه: هل الثقافات كيان موجود فعلاً، ويمكن متابعة تأثيره في أبناء الثقافة؟ أم أنها تجريد عقلي يخلص إليه الباحثون من دراساتهم النفسية للأفراد؟

وهذا السؤال يعني أن التساؤل دائر حول مستقر الثقافة ومستودعها. وقد حاول "رالف لنتون" أن يجيب عن هذا التساؤل؛ فهو يرى: أن الثقافة شيء غير ملموس، وأن استيعابها عن طريق الإدراك المباشر أمر غير ممكن؛ حتى للأفراد الذين شاركوا في صنعها، وأن شكل الثقافات ومحتواها أمر لا يمكن استخلاصه إلا من السلوك الذي ينشأ عن هذه الثقافات. "**والسلوك**" في نظره كلمة ذات معانٍ واسعة؛ تضم الأعمال اليومية العادية التي تمارس في جوانب الحياة المختلفة، كما تضم الأشياء المصنوعة التي تعتبر منتجات لأعمال الناس في المهن والحرف المختلفة. وهذا يعني أن الثقافة ظاهرة تقع خارج نطاق الظواهر الطبيعية، وأن إدراكها يكون بإدراك الآثار التي تحدثها في حياة الناس المادية والنفسية والاجتماعية(١٣).

ويمكن القول – إذن – إن مستقر الثقافة ومستودعها هو عقول أبنائها ووجداناتهم بكل ما تحوي من: معتقدات، وأفكار، ومعارف، وقيم، وتوجهات، واتجاهات، وبما يتمثل في سلوكياتهم العملية من مهارات عقلية وفنية وتقنية مختلفة، وما ينتج عن هذه المهارات من منجزات متنوعة.

ومما يدعم هذه الفكرة؛ فكرة أن الثقافة مركب عقلي معقد ماثل ومستقر ومتجدد في نفوس الناس وعقولهم، ذلك الفرق الواضح بين "الثقافة" بوصفها تركيبًا عقليًا، و"**مظاهر الثقافة**"؛ فالمظاهر الثقافية لشعب ما تتمثل في أجهزة

---

(١٣) رالف لنتون. مرجع سابق، ص ص ٣٨١-٣٨٢.

وأدوات ومنشآت ومؤسسات وتنظيمات ونظم وعادات، وطقوس تؤدي في مناسبات مختلفة... فلو فرضنا أن هذه المظاهر قد دمرت عن آخرها بفعل كارثة طبيعية أو بفعل نزعة عدوانية عنصرية، على النحو الذي مارسته ولا تزال تمارسه بعض قوى الطغيان في العالم... هنا نقول: إن بعض مظاهر الثقافة قد دُمر أو أبيد، ولكن الثقافة ذاتها باقية في عقول ووجدانات آلاف الأفراد الذين ينتمون إلى الثقافة، ولن ينقضي وقت طويل حتى يستعيض هؤلاء الأفراد ما دمر من مظاهر ثقافتهم؛ بفضل جوهر الثقافة الماثل في عقولهم، والذي ينتقل من جيل إلى جيل.

وأحسب أن هذه التفرقة بين الثقافة ومظاهر الثقافة تفسر لنا مظاهر الضعف الثقافي التي تطرأ على بعض الثقافات عبر الأحقاب الزمنية؛ لعوامل مختلفة، ثم استرداد الثقافة لعافيتها ما دام أبناؤها تتوفر لديهم الإرادة في بعث ثقافتهم، وماداموا قادرين على توفير وسائل النهوض والتمكين لبعث ثقافتهم.

الثقافة – إذن – تمثل روح الجماعة أو الأمة، وهي القدر العقلي والوجداني المشترك بين أبناء الثقافة، الذي ييسر لهم التعايش، والتكافل والتناصح، والاعتماد المتبادل في كثير من شئون الحياة، يحدث هذا على الرغم من تباين ما يحوزه الأفراد في المجتمع من محتويات ثقافتهم، والثابت أن الثقافة – حتى في أبسط أشكالها – تضم محتويات لا يستطيع عقل فرد واحد أن يستوعبها بصورة كاملة؛ وإن يكن أبناء كل ثقافة قادرين على الإلمام بعدد من عناصر ثقافتهم، وإن لم يستطيعوا التعبير عنها؛ لأن هذا ليس مطلوبًا منهم.

محتوى الثقافة :

ومـا قدمناه قبلاً يوحي بأن كل فرد ينضوي تحت ثقافة ما، مطلوب منه أن يسهم – بقدر ما – في معرفة ثقافته، وصيانتها، وتنميتها دون أن يبلغ درجة الكمال أو حد الإتقان في كل جوانبها، وأن يختار وفقًا لاهتماماته وقدراته وطموحاته جانبًا أو أكثر من جوانب الحياة في المجتمع يتفرغ له، ويفرغ فيه وسع جهده؛ ليكون هو ونظراء له في المجتمع أهل الاختصاص في هذا الجانب. ومن الحقائق المستقرة في الدراسات الأنثروبولوجية أن أي مجتمع متجانس يمكن تقسيم محتوى ثقافته إلى

ثلاث فئات تعتمد على مدى اشتراك أعضاء المجتمع في كل من هذه الفئات الثلاث[١٤].

(١) العموميات Universalities

وتضم هذه الفئة المعتقدات الدينية والقيم الخلقية والمعارف الطبيعية والاجتماعية العامة التي يشترك فيها جميع أعضاء المجتمع البالغين العقلاء. وتشمل هذه الفئة - أيضًا - اللغة القومية، ونماذج العلاقات داخل الأسرة (ضوابط تكوين الأسرة، والأدوار المنوطة بكل فرد فيها)، ونماذج المساكن، والمنشآت المختلفة، والنماذج المثالية للعلاقات الاجتماعية في السياقات والمواقع الاجتماعية المتنوعة.

(٢) الخصوصيات Specialities

وتحتوي هذه الفئة على العناصر الثقافية التي يتقاسمها أعضاء جماعات معينة من الأفراد؛ وليست حيازة مشتركة لمجموع أبناء المجتمع؛ ولكنها تظفر باعتراف المجتمع واحترامه. وتمثل العناصر الثقافية الداخلة في هذه الفئة معارف خاصة، ومهارات فنية وتقنية ويدوية، تمارس في إطار مفهوم "الاعتماد المتبادل" بين أبناء الثقافة الواحدة، وتسند إلى قطاعات مختلفة من أبناء المجتمع وبناته، في سياق مبدأ "توزيع العمل" وتصنف محتويات هذه الفئة تبعًا للمهام التي يقوم بها المهنيون في مجالات مثل: الطب في شعبه المختلفة، والقضاء، والتعليم، والهندسة، والإعلام، والتمريض، والإدارة ونحوها، وفي المجالات التي يمارسها أصحاب الحرف المختلفة كالزراعة، والتجارة، والتعدين، والحدادة، والسباكة، والحياكة وكثير من وظائف الخدمات العامة التي تسير حياة المجتمع. وواضح في محتويات هذه الفئة أنها تمثل العناصر والمهارات والتنظيمات التي تتعلق باستغلال البيئة الطبيعية والسيطرة عليها، وإدارة المرافق ومؤسسات الخدمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية والترفيهية.

---

(١٤) المرجع السابق، ص ص ٣٥٩-٣٦٣.

ويدهي – الآن – أن إجادة النشاطات الداخلة في هذه الفئة من محتويات الثقافة تحتاج إلى معارف نظرية دقيقة في كل مجال، وإلى توظيف هذه المعارف في ممارسات تتسم بالتبصر والمهارة والإحكام؛ كي تظفر بقبول اجتماعي يدعمها وينميها، ويجنب الثقافة ردود الفعل الغاضبة إزاء الممارسات الفاشلة في هذه الفئة من محتويات الثقافة.

(٣) البدائل Alternatives

وتضم المحتويات الثقافية لهذه الفئة الأفكار والعادات والممارسات غير الشائعة في المجتمع؛ وإنما تقتصر على فئة من فئات السكان المعترف بها اجتماعيًا. ويقال إن عناصر هذه الفئة من محتويات الثقافة متنوعة وممتدة في مجالات كثيرة، ولكنها تلتقي في قَسَمة واحدة؛ تميزها عما يطلق عليه العموميات أو الخصوصيات في عناصر الثقافة. وهذه النقطة الفارقة هي: أن هذه البدائل تمثل استجابات متباينة، أو ردود أفعال مختلفة، أو وسائل فنية أو تقنية لمثيرات أو احتياجات أو أوضاع واحدة في المجتمع. ومن أمثلة هذه البدائل ما يلي:

اختلاف أبناء الثقافة الواحدة في الاختيار بين بدائل وسائل المواصلات: كاستعمال الحيوانات والدرجات والقطارات والسيارات والطائرات، ووسائل الاتصال السلكي واللاسلكي.

أنواع التعليم المختلفة التي تقبل عليها قطاعات مختلفة من أبناء المجتمع (ديني – مدني – عام – مهني – تقني – وطني – أجنبي).

ويستدرك علماء الأنثروبولوجي على هذا التقسيم لمحتويات الثقافة بملاحظة أن ثمة فئة رابعة من العادات والأفكار والاستجابات العاطفية المشروطة [هكذا] توجد خارج الثقافة، وهي ذات أثر بالغ في تحريك الثقافة ونقلها إلى مستويات أرفع في المجالات المختلفة، ويقصد بهذه الفئة من العوامل "المزايا الفردية" Individual merits التي يحوزها بعض الأفراد في الثقافة سواء فيما يتصل بالعقائد أو المعارف أو المهارات أو العادات الجسدية أو العقلية أو الفنية والتقنية.

ويقال: إن هذه المزايا الفردية التي تتاح للعباقرة في الفكر وفي العلم وفي الفن تمثل بالنسبة للثقافة – في مجملها – التغيرات الفردية الوراثية بالنسبة للنوع البيولوجي. وإنجازات هؤلاء العباقرة والمخترعين تندمج في الثقافة بمجرد تحررها من خصوصية عقل ووجدان العبقري المخترع؛ بالتعبير عنها، وبثها للعامة بوسائل مختلفة، وبهذا تعتبر جزءًا من الثقافة، وإن لم يشترك في اختراعها والكشف عنها أكثر من فرد واحد(١٥).

ويهمني أن أؤكد أن ما عرضته في شأن محتويات الثقافة يمثل – في رأيي – التيار السائد في الكتابات الغربية حول هذا الموضوع. وقد حرصت في عرضه على اختيار مرجع أساسي لواحد من مشاهير المتخصصين في علم الإنسان (الأنثروبولوجي). ووصف ما قدمت بأنه التيار السائد يعني أن ثمة وجهات نظر أخرى في الثقافة: سواء في ذلك ماهيتها، أو مكوناتها، والتفاعلات القائمة بين هذه المكونات، أو الغايات المرجوة من بحث ثقافات الشعوب. وسوف أعرض – في إيجاز – لبعض وجهات النظر تلك، في مواضع تالية. وفيما يلي تعليق على ما قدمت في شأن محتويات الثقافة.

تعقيب:

ولنا على هذا التصنيف لمحتويات الثقافة تعقيب نوجزه فيما يلي:

- يفتقد هذا التصنيف صفتي "الجمع والمنع" الضروريتين في أي تصنيف منطقي؛ فمحتويات الثقافة في الفئات الأربع يتداخل بعضها في بعض. ولعل السبب في هذا التداخل هو مجرد نِشْدان التصنيف الجامع المانع في أمور تتصل بكيان كلي متكامل – فردًا كان ذلك الكيان أو جماعة – إن التقسيم أو التجزئة أو التفكيك لمقومات هذا الكيان وسيلة إلى غرض مؤقت؛ فالغرض في مثل الموقف الذي نعلق عليه هو تيسير الفَهم والإفهام، وبعد تحققهما،

---

(١٥) المرجع السابق، ص ص ٣٦٣-٣٦٤.

ومن خلالهما يجب أن تعاد إلى الكيان كليته التي يحقق بها ذاته ويؤدي وظائفه الكلية.

- أن هذا التصنيف يجدي نفعًا في النظر إلى تحليل ثقافة معينة بذاتها؛ ولا يجدي – أو ينبغي ألا يستخدم – في دراسات مقارنة لأنماط الثقافات؛ وأقرب مثال يحضرني هو أن عنصر "العقيدة الإيمانية" في الثقافة الإسلامية (مثلاً) بمعنى الإيمان بأحدية خالق الكون – جلّ علاه – وأنه أحد، صمد، ليس له كفؤ، ولا شريك، وليس كمثله شيء، هذا الإيمان عنصر ثقافي عام في محتويات الثقافة الإسلامية، وهو عنصر مفقود كلية في ثقافات أخرى معاصرة كالبوذية، بوصفها ديانة وضعية قديمة، ولها اتباع في مجتمعات شتى؛ في آسيا، وبعض بلاد أوروبا، والولايات المتحدة، واستراليا.
- وهذا التصنيف – ومثله كثير – يعتمد في الدراسات الثقافية على مجرد الوصف والتحليل، ويقف عند هذه الخطوة؛ فلا يتجاوزها إلى السؤال: لماذا تحدث بعض الظواهر في بعض الثقافات ويمتنع ظهورها في ثقافات أخرى؟ إنه سؤال عن أسباب حدوث الظاهرة، وتفسيرات حدوثها، وهذا السؤال مَعْلَمٌ أساسي في غايات "البحث الأمبريقي" القائم على المشاهدات الحسية والتجريب. ومن أبرز وجوه النقص في "البحوث الإنسانية" اعتماد تفسير نتائج البحث على رأي الباحث أو آراء فريق البحث؛ دون التعمق في فهم أسباب الظواهر الإنسانية في رأي العينات المبحوثة؛ بالصورة التي يتطلبها البحث النوعي Qualitative Research وخاصة البحوث الأثنوجرافية Ethnographic Research.
- واضح فيما قدمناه من تصنيف لمحتويات الثقافة التسليم بأن الأوضاع الثقافية في المجتمعات المختلفة – متقدمة كانت المجتمعات أو نامية – تمثل ضربة لازب؛ وأنها ثابتة لا تتغير؛ وقرينة هذا الاستخلاص هي غياب "القيم المعيارية" التي يمكن في ضوئها تطوير الثقافة من داخلها؛ إن البدائل المشار إليها في فئة "البدائل الثقافية" واقع ثقافي غاب عنه "العدل الاجتماعي" واتسعت فيه الثغرة في القدرة الاقتصادية بين المواطنين؛ بصورة جعلت فئة من أبناء الثقافة الواحدة يحملون أمتعتهم على ظهورهم في أثناء سفرهم، وفئة

أخـرى تسـتخدم الـدواب فـي الانـتقال، وثالثة تستخدم الطائرات العامة والخاصـة. واختـيار الـبدائل فـي التعليم له علاقات وثيقة العُرى بالمقدرة المالية، وبالمستوى الثقافي والتعليمي للوالدين.

وجديـر بـي أن أذكر أن مجمل ما أوردته من تعقيبات على تنميط الثقافات تتصايح به فئات من الباحثين في أوروبا والولايات المتحدة؛ بطريقة علمية منظمة؛ ولكن القوى المجتمعية المسيطرة في الغرب لديها من الإمكانات والوسائل ما يجعل هـذه الصيحات همسات؛ لا تسمع في مناخ العواصف الصحراوية التي تشنها هذه القـوى فـي أرجـاء العـالم المختلفة، حفاظًا على مصالحها الاقتصادية، وضماناً لاستمرار هيمنة ثقافتها على ثقافات العالم.

وسوف أكتفي هنا بإشارات موجزة للتعريف بإحدى المدارس التي تلتقي في فلسـفتها ومـناهجها فـي البحث مع جوهر ما أوردت من تعقيب، وهي المدرسة المعروفة باسم الأنثروبولوجيا الناقدة.

الأنثروبولوجيا الناقدة(١٦) Critical Anthropology

- فرع من فروع المعارف البينية، يهتم فيه بتجميع التحليلات الخاصة بالنمط الثقافـي لحـياة شعب معين، وتستقصي من خلال هذه التحليلات تأثيرات الـنظام السياسـي والاقتصـادي، وأنسـاق الضبط والتحكم التي تمارسها سلطات الدولة القومية National ، وكذلك التأثيرات التي يفرضها النظام العالمـي على الشعب في الدولة المعنية. وتمثل الاستقصاءات والتحليلات حصـيلة خـبرات واهـتمامات وبحوث أنثروبولوجية نقدية موجهة – في الأغلـب – بمـبادئ وفلسـفة "الماركسـية الجديدة" وبمبادئ النقد الأدبي الحديث، وبفلسفة وأنثروبولوجية ما بعد البنيوية Meta-structuralism.
- يـتم فـي نطـاق الجهـد البحثي في إطار هذه المدرسة متابعة الدراسات الأنثروبولوجـية الناقدة لثقافة الشعب – موضوع البحث – عبر فترة زمنية

---

(١٦) شـارلوت سـيمور سميث. (ترجمة مجموعة من أساتذة الاجتماع بإشراف محمد الجوهري). مرجع سابق، ص ص ١٧١–١٧٣.

محـــددة – ويـــتوخى فـــي هـــذه الدراسات الدفاع عن استقلال الشعوب، وتمكيـــنها من حيازة أوضاع أيكولوجية واقتصادية واجتماعية وثقافية من شأنها دفع التنمية الشاملة والمطردة فيها.

- ❑ تقـــبل هـــذه المدرسة وتقدر الكشف عن النسق الثقافي المتسق للثقافة دون افتراضـــات: الـــتجانس، أو الوظيفية، أو الهامشية، أو السيطرة. كما تقبل التنوع العرقي والثقافي بوصفهما عنصرين في الطبيعة الإنسانية.
- ❑ ترفض المصطلحات التي توشي بدلالات عنصرية، أو تعصب للنوع (ذكر/ أنثى) وترفض وسم أية ثقافة بأنها متدنية أو بدائية أو همجية أو متوحشة.
- ❑ تؤمـــن بـــأن التناقضات الظاهرية في المجتمع، وعدم الاتساق ليست دليلاً علـــى تحلل المجتمع أو انفراط ثقافته، وتعتبرها جزءًا طبيعيًا من الظرف الإنســـاني ذي الأثـــر في ثقافات الشعوب، ويقصد بهذا الظرف المتغيرات الداخلية في ذات الثقافة، ومحاولات التدافع العالمي بين الشعوب.
- ❑ تتبـــنى هـــذه المدرسة في بحوثها إثارة تساؤلات عن المجتمع والثقافة من شـــأنها خدمـــة شـــعوب العالم جميعها، على الرغم مما بينها من تباينات، وتســـهم فـــي إحياء الطابع "الإنساني – العلمي" (Human Scientific)، الـــذي يكفـــل مواجهة الصور النمطية للظلم الشائع في التكوينات السياسية والاقتصادية والتعليمية للدول المختلفة.
- ❑ لـــم تحـــظ هذه المدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" بمكانة بارزة في الولايات المـــتحدة الأمريكـــية؛ ولكـــنها مزدهـــرة في أمريكا اللاتينية، وفي بعض الإسهامات الأوروبية.

من توابع الأنثروبولوجيا الناقدة:

هـــذا، واستكمالاً للفائدة من التوجه العلمي الذي تمثله مدرسة "الأنثروبولوجيا الـــناقدة"، أرى لـــزامًا عليَّ أن أسترعي الانتباه إلى مفاهيم أخرى، تصب في ذات الاتجـــاه، وأدعـــو – من يريد من القراء – أن يتابع القراءة عنها في ذات المرجع الـــذي اعـــتمدت علـــيه في تقديمي الموجز لمدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" أو في غيرها من المراجع المتاحة.

هذا، والمفاهيم التي أزكي متابعتها كثيرة؛ وأخص بالذكر هنا منها مفهومين هما:

- مفهـوم "الـثقافة" بوصـفها كيانًا فوق عضوي : Culture as a super-organic entity في ذات المرجع (ص ص : ٥٩٥-٥٩٦).
- مفهـوم "الوظيفـية البنـيوية ": Structural Functionalism (في ذات المرجع، ص ص ٧٤٠-٧٤١)(*).

قضايا جدلية في الثقافة:

- وأحسـب أنـه مـن الضـروري في توضيح مفهوم "الثقافة" من المنظور الغربـي أن نحسـم بعض القضايا التي يكثر حولها الجدل ويحتد، وسوف أنتقـي اثنتيـن مـنها؛ لمـا لهمـا مـن ارتـباط وثيق بالتربية والتعليم، وبالتنمية الشاملة:

(١) مكانة الدين في الثقافة:

قدمـنا فيما سلف أن الثقافة مفهوم يشار به إلى عدد كبير من المكونات التي تخـتلف فـي ماهياتها، وفي وظائف كل مكون فيها اختلافًا جذريًا، ومما يجلي هذه الفكـرة أن نستحضـر فـي أذهاننا (مثلاً) "الرسم الكاريكاتيري" مقارنًا بالمعتقدات الدينـية أيًـا كانـت هذه المعتقدات؛ ذلك أن مصطلح المعتقد الديني شاع استخدامه ليشـمل العقائد التي جاءت بها الأديان السماوية، وخاتمها الدين الإسلامي الحنيف، والديانـات الوضـعية كالـبوذية، والاعتقادات السلبية المنافية لما جاءت به الأديان السـماوية، بوصفها معتقدات تنصب على ذات الموضوعات الأساسية التي برزت فـي الأديـان السماوية. **والسؤال الذي يُثار في هذا المقام هو ما مكانة المعتقدات الدينية – أية معتقدات – في بنية الثقافة – أية ثقافة؟**

وفـي الإجابـة عن هذا السؤال أرى أنه يمكن الاتفاق على أن "الشعور الديني" يـبدو إحساسًـا فطـريًا عامًا مشتركًا بين الناس أجمعين في كل زمان ومكان، وأقصد

(*) لمن يريد متابعة الموضوع في أصله الإنجليزي ، انظر :
Charlote Seymaur- Smith, Dictionary of Anthropology. London: The Macmillan Press, 1992.

بالشـــعور الدينـــي حـــالات القلق والحيرة والتساؤل التي يتعرض لها الإنسان (الجنس) عـــندما يدرك ذاته، ويدرك ما يكتنفه من ظواهر طبيعية: ليل ونهار، ظلام ونور، أرض ذات أوتـــاد، وسماء ذات أبراج، وأنهار ذات ماء عذب، وبحار ذات ماء أجاج. كل هذه الظواهـــر الطبيعية – تدعو الإنسان إلى الحيرة والقلق والتساؤل: كيف خُلق هذا الكون المتســـق؟ وما هي القوة التي قامت بخلقه؟ وما هي القوة أو القوى التي تسيره، وتصونه دون خلـــل أو تـــبديل في السنن؟ وما مصير الحياة التي يحياها الناس؟ إن مضمون ما تشـــير إلـــيه هذه الأسئلة هو ما قصدته بتركيب: "الشعور الديني" الفطري الذي تجسمه الظاهـــرة الدينية في كل الثقافات، والذي يتوفر على دراسته الآن فرع متمايز من فروع المعارف هو الأنثروبولوجيا الدينية Anthropology of Religion.

وأعود إلى السؤال الذي أثرته عن مكانة المعتقدات الدينية بوجه عام في بنية الثقافة، وفي حركتها، فأقول:

هـــذا هو السؤال الذي أثاره ت.س. إليوت (١٨٨٨-١٩٦٥م)، أبرز الشعراء الإنجلـــيز فـــي القرن العشرين في محاولته الكشف عن الصلة الجوهرية بين الثقافة والديـــن، وقال إنه لم يستخدم كلمة "العلاقة" لما فيها من نقص؛ حين تستعمل للدلالة على صلة الدين بالثقافة. فماذا قال(١٧)؟

- "أول دعـــوى مهمة أقيمها هي أنه لم تظهر ثقافة، ولا نمت إلا بجانب دين: ومن هنا تبدو الثقافة نتيجة من نتائج الدين أو الدين نتيجة من نتائج الثقافة، طبقًا لوجهة نظر الناظر"(١٨).
- "...الدين والثقافة وجهان لشيء واحد؛ وهما شيئان مختلفان ومتقابلان"(١٩).
- ... وفـــي تـــنوع الحكـــم علـــى معـــتقدات الدين بين رجال الدين وعلماء الاجتماع يقول: "لا يوجد دين يمكن فَهمه فَهمًا كاملاً من خارجه"(٢٠).

---

(١٧) ت.س. إلـــيوت (ترجمة وتقديم شكري محمد عياد) ملاحظات نحو تعريف الثقافة. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ٢٠٠١م.

(١٨) المرجع السابق: ص ٢١.

(١٩) المرجع السابق: ص ٩٦.

(٢٠) المرجع السابق، ص ٩٧.

- "إن القـوة الرئيسـية فـي خلق ثقافة مشتركة بين شعوبٍ لكل منها ثقافته المتميزة هي الدين"[٢١].
- "مـا أظـن أن ثقافة أوروبا يمكن أن تبقى حية إذا اختفى الإيمان المسيحي اختفاءً تامًا... إذا ذهبت المسيحية فستذهب كل ثقافتنا "[٢٢].
- "يجـب أن نعمـل على تجنب خطأين متعاقبين: خطأ اعتبار الدين والثقافة شيئين منفصلين بينهما علاقة، وخطأ المطابقة بين الدين والثقافة"[٢٣].

ووضـعاً للاقتباسـات السابقة في سياقها العام الذي كتبت فيه وله، يلزم أن أؤكـد أن مدلول كلمة الثقافة عند "إليوت" له ذات الدلالات التي نجدها في الكتابات الأنثروبولوجـية التـي تمثل التيار السائد، إذ قال: إن ما أعنيه بالثقافة هو ما يعنيه الأنثروبولوجـي وهـي أنهـا طريقة حياة أفراد شعب معين يعيشون معاً في مكان واحد وتظهر هذه الثقافة في فنونهم وفي نظامهم الاجتماعي وفي عاداتهم وأعرافهم ودينهم[٢٤]، وهي دلالات يختلط بعضها ببعض؛ وتتراوح الكتابة عنها بين: الموقف الجدلـي، والموقـف المثالـي الطوبـوي، والموقـف الـذي يفرضه منهج البحث الأمبيريقـي؛ (مـنهج البحث في العلوم الطبيعية)؛ ومن أمثلة هذه المراوحة الفكرية محاولـة "إلـيوت" أن يثبـت أن الطبقة العليا High Class أو الأرستقراطية التي يـتوارث أهلها الثروة والنفوذ شرط ضروري لازدهار الثقافة. وهو مُراوح – أيضًا – فـي تفكيره بين الطبقة والنخبة، أي الصفوة Intelligentsia، والغريب أنه يرى أن الطـبقة شـرط ضـروري لازدهـار الـثقافة بإطلاق، دون إيلاء أدنى اعتبار للظروف التاريخية لكل ثقافة، ودون ذكر للكفاءة الخاصة التي يجب أن يمتلكها أهل الطـبقة الأرستقراطية، وإعمال هذه الكفاءة في الرقي الثقافي، وذلك حيث يقول عن وظـيفة الطـبقة الأرسـتقراطية "إنهـا ليست إلا المحافظة على مستويات الآداب الاجتماعية، وهي عنصر حيوي في ثقافة الفئة".

---

(٢١) المرجع السابق، ص ١٧٣.

(٢٢) المرجع السابق، ص ١٧٤.

(٢٣) المرجع السابق، ص ٤٧.

(٢٤) المرجع السابق، ص ١٧١.

وهـــذا يســـوغ القول إن "ت.س. إليوت" كان يؤمن بوجود ثقافتين: إحداهما شـــعبية، والثانية نخبوية أرستقراطية؛ ليس لها من وظيفة إلا حماية مصالح الطبقة ذاتهـــا. ومن شأن هذه الثنائية أن تحول دون "وحدة الثقافة" التي يتحدث عنها بعض الأنثروبولوجيين علـــى أنها (الثقافة) ذات بنية "عضوية". ويرى آخرون أنها ذات بنية فوق عضوية Super-organic.

ومـــن قرائـــن الارتباك الفكري فيما يخص الثقافة في الكتابات الغربية تعليق "ت.س. إلـــيوت" على ما نقله عن "كارل مانهايم" فيما يتصل بالبحث في الثقافة: "إن البحـــث الاجتماعي في مجتمع حر يجب أن يبدأ بحياة أولئك الذين يخلقون الثقافة؛ أي المثقفيـــن ومكانهم في المجتمع ككل". ويعلق إليوت على مقولة "مانهايم" هذه بما يفـــيد: أنه يتصور أن الثقافة من خَلْقِ المجتمع كله، وليست من خلق أي قطاع واحد فـــي المجتمع، وأن الصفوة – المصطلح الذي استعمله "مانهايم" – لا تخلق ثقافة، وأن جهدهـــا لا يغـــير كنه الثقافة؛ وإنما هو أقرب إلى إحداث نمو جديد للثقافة؛ من حيث التعقد العضوي؛ كأن تصير أكثر وعيًا بذاتها وبمجتمعها، ولكنها لا تزال هي نفس الثقافة.

ويـــرى "إليوت" أن المستوى الأرقى للثقافة قـــيِّمٌ في ذاته، ووظيفته أن يكون – فـــي ذات الوقـــت – مـــثريًا للمستويات الأدنى في الثقافة، وبهذا تسير الثقافة في حركة تشبه الدورة، وتغذي كل طبقة الطبقات الأخرى[٢٥].

وأســـتخلص مما قدمت هنا عن صلة الدين بالثقافة أن بعض أعلام المفكرين فـــي الثقافة المسيحية الغربية يرون ضرورة الدين للثقافة؛ حتى ليوشك بعضهم أن يوحـــد بينهما، أو – في الأقل – لا يستطيع أن يتصور أحدهما مستقلاً عن الآخر، وأن الـــثقافة الواحـــدة تقوم بداخلها ثقافات فرعية؛ بسبب التمايز "الطبقي" أو بسبب النشـــاط المهني أو الحرفي الذي تتفرغ له – أكثر من غيره – فئات معينة من أبناء الـــثقافة، وأن حصـــر الـــثقافة في حيز جغرافي معين محدود، فكرة تناقض الواقع الثقافـــي المعاصـــر، بدليل أن ما يتحدث عنه – الآن – على أنه "الثقافة الغربية" أو

---

(٢٥) المرجع السابق: ص ص ٥٢-٥٣.

"الثقافة البوذية" أو "الثقافة الإسلامية"، كل منها ثقافة أضحت منتشرة في أرجاء متباعدة في العالم. ويحدث ذلك على الرغم من أنه يمكن التحدث عن وحدة الثقافة المسيحية، ووحدة الثقافة البوذية ووحدة الثقافة الإسلامية.

(٢) أثر الاستعمار في ثقافة الشعوب:

ومن القضايا التي يشتد حولها الجدل تأثير الاستعمار الاستيطاني القديم في ثقافة الشعوب التي خضعت سنوات طويلة لهذا الاستعمار، وأثر المحاولات التي تبذلها القوى الكبرى – الآن – لتسييد ثقافتها تحت شعار "العولمة".

وثابت الآن أن الاستعمار الغربي الذي خضعت له دول مختلفة في أنحاء العالم قد أحدث تشويهًا ملحوظًا في ثقافة الشعوب التي استعمرت، منذ بداية الربع الأخير في القرن التاسع عشر، وخلال العقود الستة الأولى في القرن العشرين. وليس هذا المقام مقام استقصاء تاريخي لهذه الآثار؛ لأنها توشك أن تكون معروفة لخاصة الناس وعامتهم، ولأن الدخول فيها سوف يبعدنا عن الأغراض المحددة التي وضع من أجلها هذا الكتاب.

وقد يكفي هنا أن يتذكر القراء أسماء بعض الدول التي خضعت للاستعمار الغربي الذي اختلفت ألوانه، في كل قارات العالم؛ ليسترجع الخبرات السيئة التي عانت منها الدول المستعمَرَة (بفتح الراء) في أمور الحياة كافة: سياسة، واقتصادية، وثقافية، وتعليمية. وأحسب أن الإشارة في هذا المقام يمكن أن تغني عن التفصيل الطويل الممل فيما أحدثه الاستعمار من شروخ عميقة في البُنى الثقافية للدول المستعمَرة. وخاصة فيما يتصل باللغات القومية لهذه الدول، وبمعتقداتها الدينية، وهما جوهران من جواهر أية ثقافة.

لقد حرص الاستعمار في كل البلاد التي خضعت له على أن يستقر في قلوب المواطنين وعقولهم أن لغتهم الوطنية متدنية، وأنها لا تستجيب لما يتطلبه العصر من كشوف علمية، وتطبيقات تقنية، وأن لغة المُستَعمِر (بكسر الميم) – أيًا كانت – أقدر على الوفاء بمتطلبات الحداثة العلمية، والتطبيقات التقنية؛ فاتخذت لغة المستعمِر لغة للتعليم في مؤسسات التعليم النظامي في تلك الدول، وأهمل تعليم اللغة القومية إهمالاً تامًا. ومما زاد الطين بلة في هذا الصدد أن شجع المستعمرون

اللهجـات العامية؛ حتى تنقطع الصلة بين الناس ولغتهم القومية، واستقطبوا لنصرة هذه الدعوى الخبيثة بعض المثقفين في كل دولة من الدول المستعمَرة ، ممن ابتعثوا للـتعلم فـي الـدول الأوروبية، وعادوا إلى بلادهم، وهم في حالة انبهار بما حققته الدول الأوروبية في مجالات الحياة المختلفة. ورُفعت في البلاد المستعمرَة شعارات شـتى لخـداع الجماهـير، واسـتخدمت هذه الشعارات في حملات "إرهاب ثقافي" يسـتهدف "الاستخفاف" بالتراث الثقافي لهذه البلاد؛ بل تسعى إلى أن يزدريه أهله، ويفـروا مـنه؛ للوقـوف تحـت مظلات: "التجديد لا التقليد" و"الإبداع لا الاتباع"، و"عالمـية الثقافة" و"الثقافة العالمية"، و"الحضارة الإنسانية"، وكتب ممثلو المستعمر وأتـباعهم عـن الدين الإسلامي (مثلاً)، كلامًا خطيرًا، وسوف أقتبس قليلاً مما قيل عن حالة "مصر" في عهد الاستعمار الإنجليزي.

قـال "ولـيم جيـنورد بلجـراف" (أحـد المستشـرقين الذين عملوا في خدمة الاستعمار):

- "مـتى تـوارى القـرآن ومدينة مكة عن بلاد العرب يمكننا حينئذ أن نرى العربـي يـتدرج في سبيل الحضارة [المراد المسيحية الغربية] التي لـم يبعده عنها إلا محمد ﷺ وكتابه"[٢٦].

لاحظ الخبث في إسناد الكتاب إلى ضمير يعود على محمد ﷺ .

وكانت وسيلة الاستعمار إلى إقصاء القرآن الكريم هي السيطرة على وسائل التعلـيم، وتوجـيهه وجهـة تقطع الصلة بين المواطنين ولغتهم وثقافتهم الإسلامية، حيـث شـبهت العربية الفصحى باللغة اللاتينية، التي انحصر دورها في كونها لغة عـبادة وأداء للمناسك ، توقفت، وأخلت الطريق لعاميات، غدت اليوم لغات أوروبية مـثلاً الإيطالـية والإنجليزية والفرنسية، أما عن اللغة العربية فهذا ما قاله مهندس إنجلـيزي كانـت مهمته "التبشير" في محاضرة نشرت في مجلة الأزهر داعيًا إلى اتخاذ العامية في مصر لغة للعلم والتعليم والتواصل:

"إن الـذي عاق المصريين عن الاختراع هو كتابتهم بالفصحى..." ودعا إلى التألـيف بالعامـية. ثم أضاف: "وما أوقفني هذا الموقف إلا حبيّ لخدمة الإنسانية،

---

(٢٦) نقـلا عـن محمود محمد شاكر، أباطيل وأسمار. الجزءان الأول والثاني. القاهرة: المؤسسة السعودية بمصر، مطبعة المدني، الطبعة الثالثة، ١٩٧٢، ص ١٥٨.

ورغبتي في انتشار المعارف، وما أجده في نفسي من الميل إليكم، الدال على ميلكم إلي"(٢٧).

ويعجب المرء أشد العجب وأصدقه حين يقرأ لمثقف إنجليزي رفيع المستوى وذائع الصيت قوله: "إن الضرر الذي أصاب الثقافات الوطنية أثناء التوسع الاستعماري ليس إدانة للاستعمار نفسه بحال"(٢٨).

وما أوردت قبلاً يمثل التأثيرات الوسيطة - زمنيًا - للاستعمار الغربي في تعويق الثقافة الإسلامية، وتشويهها، ومحاولة القضاء عليها. ويرد بعض المؤرخين بداية هذه الهجمات إلى فترات تاريخية أبعد، يصلون بها إلى بدء القضاء على الثقافة الإسلامية في الأندلس بسقوط غرناطة (١٤٩٢م) وطرد المسلمين واليهود منها.

أما عن التأثيرات الحديثة لدول الاستعمار الأوروبي القديم وللدول التي تحاول الهيمنة في عصرنا الحالي على ثقافة الشعوب غير الغربية المعاصرة، فيكفي فيها أن أشير إلى الموجة الطاغية لظاهرة "العولمة Globalization" التي أصبحت مزاعمها، والدعاية لها - بوسائل مختلفة - الشغل الشاغل للدول المركزية الغربية (الولايات المتحدة وأوربا وأمريكا، واليابان) تستوي في ذلك الحكومات وأجهزة الإعلام، والشركات متعدية الجنسيات، ومؤسسات البحث.

ومعروف - الآن - أن العولمة تمثل تحديًا لدول العالم النامي، وأنها ظاهرة يجب ألا تواجه بمجرد الإنكار أو الاستنكار؛ بل يجب أن تحلل دواعيها، وأن تدرس كوامنها، ومهدداتها السلبية على ثقافة الشعوب النامية... وأحسب أنه أحرى بالشعور النامية - إزاء الهجوم الكاسح للعولمة - أن تتوفر على اتخاذ نظرة تحليلية ناقدة لثقافاتها، تستخرج من خلالها مواطن القوة؛ فتنميها طولاً وعرضًا وعمقًا، وتعرف مواطن الضعف في هذه الثقافات؛ لتعدل عنها أو تستأصلها. وقد بذلت جهود فكرية في هذا الصدد أكدت أن "العولمة" سلاح خطير؛ يرسّخ الثنائية في الثقافات الوطنية، ويؤدي إلى انشطار الهوية الذاتية والوطنية، ويفضي إلى

---

(٢٧) نفوسه زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر. الإسكندرية: الدار الأندلسية، ١٩٨٨، ص ص ٣٢-٣٣.

(٢٨) ت. س. إليوت، مرجع سابق، ص ١٣٠.

انفصـــام الـــثقافة الأصلية للشعوب عن النظام الاجتماعي القائم فيها. ويقال في شأن المعـــركة بين القوى الرئيسة الفاعلة في ظاهرة "العولمة" والدول النامية إنها ستكون معـــركة خاسرة؛ إذا لم تتسلح الشعوب النامية فيها بأدوات ثقافة العولمة ذاتها؛ تلك الأدوات التي تعتمد على أسس اقتصادية، وعلمية، وتقنية، وثقافية متينة؛ ذلك لسبب بســيط هـــو أن التركيز على "الثقافة" وحدها اختزال وتبسيط لحركة عالمية معقدة جـــدًا؛ ذات آثـــار فاعلة في مجالات الاقتصاد، والسياسة، والعلم، والبحث العلمي، والتعليم، والتقانة، ونجاح العولمة في تحقيق أهدافها في المجالات السابقة كلها تتبعه وتنتج عنه "التبعية الثقافية" أو "عولمة الثقافة".

هـــذا، وقد صدرت في شأن ظاهرة "العولمة": ما لها وما عليها؟ ماذا أنجزت فـــي العقد الأخير من القرن العشرين وبواكير القرن الحادي والعشرين؟ وماذا يتوقع لهـــا أن تُحـــدث في المستقبل كتابات كثيرة، وأكتفي هنا بالإحالة إلى عينة من هذه الإصدارات[٢٩].

ثقافة، حضارة، مدنية :

الحديـــث عـــن الـــثقافة يلتـــبس – أحيانًا – بلفظيين آخرين، هما: "حضارة، و"مدينة" فما الفرق بين دلالات هذه المصطلحات؟

---

(٢٩) انظر المراجع التالية :

أ) أسامة أمين الخولي (محررًا) العرب والعولمة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٨م.

ب) ميشيل تشوسودفيسكي. ترجمة محمد مستجير مصطفى. عولمة الفقر. القاهرة: إصدارات سطور، ٢٠٠٠م.

ج) عمـــران أبـــو حجله (مترجمًا) وهشام عبدالله (مراجعًا) حالات فوضى: الآثار الاجتماعية للعولمة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٧م.

د) بـــول هيرســـت وجـــراهام تومبسون. مساءلة العولمة. ترجمة إبراهيم فتحي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ١٩٩٨.

هـ) مصـــطفى عبدالغنـــي. الجات والتبعية الثقافية. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ١٩٩٩.

و) هـــانس – بيتر مارتن وهارولد شومان. فخ العولمة. في سلسلة عالم المعرفة. الكـــتاب رقـــم ٢٣٨. ترجمة عدنان عباس حلمي. ومراجعة وتقديم: رمزي زكي، (أكتوبر ١٩٩٨).

حضـــــارة: جذرهــا اللغــوي حضر، والحضور: نقيض المغيب والغيبة؛ يقــال: كلمته بحضور فلان: أي بمشهد منه. والحَضَر: خلاف البدو، والحاضِر: المقيم فــي المــدن والقــرى والريف في مقابل البادي: المقيم بالبادية، والمحاضرة: مفاعلة، وتعني المغالبة والمجالدة؛ كأن يحاضرك إنسان بحقك فيذهب به مغالبة. وحاضر البديهة ســريع الخاطر، وحاضرة البلاد: المدينة التي يقيم فيها الحكام، ولم ترد كلمة "حضارة" فــي لسان العرب لابن منظور، ولكنها وردت في المعجم الوسيط (الحَضارة) بفتح الحــاء، وكسرها، بمعنى: مظاهر الرقي العلمي والفني والأدبي والاجتماعي، وهي لفظة مولدة، أي أنها ليست "محدثة" تمامًا؛ فقد استعملت بعد عصر الرواية.

وثابت أن "عبد الرحمن بن خلدون" (٧٣٢-٨٠٨ هــ: ١٣٣٢-١٤٠٦م) هو أول مــن التفــت إلــى مفهــوم الحضارة، وتحدث عنها بألفاظ الحضارة والعمران والتحضــر، وقد حمَّل لفظة "التحضر" دلالات سياسية؛ تتصل بنظم الحكم وتوارث الســلطة، وتــتابع الحكام. وقد عُني في "المقدمة" بالحديث عن "الصنائع" التي تَكْمُل بكمال العمران وكثرته، كما تحدث عن اختلاف الأمم في مدى إجادة الصنائع؛ التي عدَّ منها: الفلاحة، والبناء والتجارة، والخياطة، والتوليد، والطب، والوراقة.

وعــدَّ ابــن خلــدون التعلــيم من الصنائع "الإنسانية". وأبان في مقدمته أن الصــنائع تكســب صــاحبها عقْــلاً، وخصوصًا الكتابة، والحساب، وعلوم اللسان العربي، وعلوم الطبيعيات، والفلك وغيرها[٣٠].

وواضــح مــن هذا العرض الموجز أن "ابن خلدون" استعمل لفظ "الحضارة" علــى أنها مفهوم كلي شامل، تندرج فيه مفردات شتى تغطي: العلم والتعليم والمهن والحــرف، التي يحاول فيها الإنسان مواءمة الطبيعة لاحتياجاته، وتسخير مواردها ومعطــياتها، لتيسر للناس القيام بأمانة عمران الأرض. ويدخل في نطاق الحضارة عــند "ابــن خلــدون" كــل ما ينمي العقل، ويهذب الخبرة الإنسانية، وعدَّ من ذلك تحصيل "الملكة اللسانية"، وصناعة الشعر، ووجه تعلمه، وتنمية التذوق.

والحضــارة هــي اللفظة العربية الموازية لكلمة Civilization الإنجليزية وجذرهــا فــي اللاتينية Civites ومعناها مدينة، ومنها أخذت كلمة Civis ساكن المدينة وكلمة Citizen وتعني، المواطن.

---

(٣٠) عبد الرحمن بن خلدون. مقدمة ابن خلدون. القاهرة: كتاب الشعب (د.ت).

وتشير دراسة جادة لتطور كلمة حضارة Civilization في اللغة الإنجليزية إلى أن دلالات الكلمة تطورت من مرحلة مدن "الكاتدرائية" حيث كان الدين في أوروبا هو قوام حياة المدينة في مرحلة ما قبل الصناعة، مرورًا بالمدن الصناعية، ثم بالمدن الكبرى "الميتروبوليتان" التي تتميز بزيادة عدد السكان، واختلاف طبقاتهم، وبما تشهده المدن الكبرى في أوروبا من ثراء مالي، ونمو في القدرة الاقتصادية، وامتداد لنفوذها في ما حولها من ضواح.

وفي عصر "التنوير" الأوروبي بدأت حركة إصلاح ديني، وحملت كلمة مدنية Civilization بشحنة سياسية، جوهرها أن المدنية تقتضي مقاومة "الدين المسيحي" في أوروبا، وكان هذا ردًا طبيعيًا على هيمنة الكنيسة على شئون الحياة كافة، ومحاولة لتحرير رقاب الناس وعقولهم من قيود فرضتها "الكهانة" على الناس، وعانى منها العلماء والمفكرون معاناة شديدة. وهكذا ظهر مفهوم "المجتمع المدني" مقابلاً للمجتمع "اللاهوتي" أو "الكنسي"، ومفهوم الثقافة المدنية Civic Culture مقابلاً للثقافة الدينية، والتعليم المدني مقابلاً للتعليم الديني. وبهذا أصبح الوصف "مدني" في أوروبا منذ عصر "التنوير" معاكسًا ومناقضًا لوصف "ديني" وشاع هذا التناقض، ووظفت دلالاته في مجالات: القانون والاجتماع والسياسة[٣١].

ومغزى ما قيل في الفقرة السابقة هو أن تناقض الدين والمدنية يمثل في نشأته وتطوره إشكالية أوروبية مسيحية كاثوليكية؛ كان لها امتدادات في الثقافة الغربية، وأن هذه الإشكالية كانت لها أسباب مقبولة ومعقولة في السياق الأوروبي وفي نطاق "المسيحية الغربية"؛ إلا أنه مما يؤسف له أن مصطلح "مدنية" نقل إلى اللغة العربية، وتم تداوله في الفكر، وفي بعض الكتابات والتشريعات والتنظيمات، معبأً بدلالة هي: أن "الحضارة" أو "المدنية" تستبعد الثقافة الدينية، وأن الإيمان بالوحي الإلهي يناقض الإيمان بإعمال العقل. حدث هذا مع بداية حركة التحديث في مصر في عهد "محمد علي"، حيث بدأت الدعوة إلى أن يسارع الناس إلى

---

(٣١) نصر محمد عارف. الحضارة، الثقافة، المدنية. دراسة لمسيرة المصطلح ودلالة المفهوم. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الثانية، ١٩٩٥.

اعتناق مبادئ المدنية الأوروبية، وإليكم مثلاً واحدًا من الأبواق التي نفخت، والطبول التي دقت لمهرجانات الالتحاق بالمدنية الأوروبية:

"إن علة الأقطار العربية ورأس بلواها أننا ما زلنا نعتقد أن هناك مدنية غير المدنية الأوروبية، فلا نتقبل مبادئ البرلمانية والديمقراطية والاشتراكية. وهذه مبادئ لم تعرفها آسيا، أم الاستبداد الأتوقراطي ، في الحكومة والدين والأدب والعلم، مع أنها لب النجاح القومي... إن في العالم العربي صراعًا بين المبادئ التي ينصرها ويذود عنها رجال الدين، والمبادئ التي تدين لها وتعمل على نشرها طبقة صغيرة عددًا، ولكنها كبيرة حرمة وجاهًا، باعتبار أن في يدها مقاليد الحكم، فهذه الطبقة تستطيع أن تحضّر العالم العربي بسن قوانين؛ كأن تعاقب المرأة المحجبة... ولا قبل لنا بانتظار التطور الاجتماعي؛ لأن العالم يثب إلى الأمام(٣٢)".

ولا يزال التساؤل مطروحًا . . .

بم يتمايز مفهوم "الحضارة" عن مفهوم "الثقافة " ؟

- يرى أحد أعلام المفكرين المسلمين أن التباس الحضارة بالثقافة يمثل تعبيراً عن حالة القلق والتوتر التي يعاني منها المسلمون والمسيحيون الذي يحيون خارج الحدود الرسمية للحضارة الغربية؛ ذلك أن هؤلاء يدركون الفجوة الماثلة بين الحضارة الغربية، التي يعيشون على منجزاتها في معظم بلاد العالم: في الأثاث، والرياش، وتصميم الأبنية، والمؤسسات، ووسائل التواصل – والثقافة المستقرة في عقولهم ووجداناتهم بكل ما تنطوي عليه من معتقدات وقيم دينية وخلقية واجتماعية.

ولذا فإن "خاتمي" يرى أن الحضارة مصطلح يشير إلى الآثار المادية للحياة الاجتماعية، والمؤسسات الاقتصادية والسياسية والصناعية التي تيسر حياة الناس وتنظمها، في أطر للحركة العملية والاجتماعية. أما "الثقافة" فهي مصطلح يشار به إلى المعتقدات والعادات والتقاليد والتراث الفكري والفني الذي تمتد جذوره في المجتمع.

هذا، وتصور الحضارة (المدنية) مستقلة عن الثقافة ، يعني أن الثقافة التي

---

(٣٢) عيسى النصراوي. سلامة موسى والمدنية الأوروبية. بيروت: مجلة الوحدة، المجلد الأول، العدد الخامس، ١٩٨٠، ص ٣٠. النص منقول في المرجع عن سلامة موسى.

نشأت منسجمة مع حضارة ما، يمكن أن تبقى ثقافة فاعلة ومؤثرة لمدى طويل على الرغم مما قد تعانيه الحضارة من ضعف أو خلل(٣٣).

وأعتقد أن هذه التفرقة معادلة لما يتحدث عنه بعض الأنثروبولوجيين في التمييز بين "الثقافة" و"مظاهر الثقافة"؛ فالأولى معتقدات وقيم ومعارف وأفكار ووجدانات ومهارات، والثانية تجسيمات مادية يمكن أن ينالها تشويه أو تدمير، ولكن بقاء الثقافة مستقرة في النفوس، مستمرة عبر الأجيال، كفيل بأن يعيد المظاهر الثقافية التي خُربت أو أُبيدت(٣٤). وخلاصة هذا هو أن "الثقافة" مصطلح مستقل عن "الحضارة" وليس أحدهما مرادفًا للآخر.

- يرى آخرون: أن النواتج المادية للحضارة تسبقها دائمًا أفكار تتجسد فيما بعد في صور مادية، وأن الإبداعات المادية ليست إلا رموزًا تعبر عن أفكار تنقل للآخرين، وأن جوهر تصميمات الصناعة الحالية فكر ينتج، ويباع مستقلاً، ثم يتشكل في صناعة وأجهزة مدنية، ولا تخرج بهذا عن كونها مظهرًا ثقافيًا(٣٥).

ويرى أحد علماء الأنثروبولوجيا العرب أن الثقافة مرادفة للحضارة، وأنها تعني النشاط الفكري والفني الواسع، وما يتصل بهما من مهارات، وأنها موصولة بمجمل أوجه النشاط الاجتماعي، وتشمل سعي الإنسان في علاقات طويلة ومتنوعة مع البيئة الطبيعية، في كل ما طوع فيها، واكتشف وسخر، واخترع. وفي علاقته مع البيئة الاجتماعية بكل ما شرع فيها ونظمّ واختبر وابتدع(٣٦).

---

(٣٣) محمد خاتمي: الإسلام والعالم. تقديم محمد سليم العوا. القاهرة: مكتبة الشروق، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩م. ص ص ١٧-٢٠.

(٣٤) وثب إلى ذهني حالتان لتوضيح هذا المثل:

أ) قدرة الثقافة الأمريكية على تشييد بدائل لمركز التجارة العالمي الذي هدم في أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ في نيويورك.

ب) قدرة الشعب الفلسطيني على إعمار مخيم "جنين" الذي دمره الجيش الإسرائيلي المحتل في فلسطين.

(٣٥) عمر عبيد حسنه. في تقديمه لمؤلف الشيخ محمد الفاضل بن عاشور. روح الحضارة الإسلامية. الرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي والدار العالمية للفكر الإسلامي، ط٢، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ م، ص ٣٣.

(٣٦) محيي الدين صابر. قضايا الثقافة العربية المعاصرة. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٣، ص٩، ٤٠.

ونستطيع في ضوء ما قدمنا عما يعطي لمصطلح الثقافة ومصطلح الحضارة من دلالات أن نستعمل المصطلحين – في هذه الدراسة – بالتبادل؛ أي أن أحدهما مرادف للآخر؛ لأن المصطلحين يدلان على سعي الإنسان، وتعامله –عبر الأجيال– مع البيئة الطبيعية التي عايشها، وحاول تسخيرها، ولاءم بين قواها وبين ذاته واحتياجاته؛ طلبًا لما فيها من نفع، ودفعًا لما فيها من ضرر، وتلك هي فيما يرى كثير من المفكرين "الحضارة" وما تمثله من كشوف واختراعات ومنشآت. وتبقى البيئة الاجتماعية التي تضم الإنسان الفرد، بكل ما غرس فيه من نزعات فطرية، وما يعتمل في عقله من معتقدات وأفكار وقيم وتوجهات تدفعه إلى أقوال وأفعال بذاتها، وتجعله يعزف عن أقوال وأعمال أخرى، ونظرًا إلى أنه كيان بشري اجتماعي بطبعه؛ فإنه يخرج ما اعتمل في نفسه من فكر ألهمه إياه خالقه، ودعمته عشيرته الأقربون بالتنشئة، وساندته مؤسسات تعليمية واجتماعية، وبذل فيه هو جهدًا من خبرته الذاتية، ويتمثل هذا الإخراج في إنتاج متنوع الأنماط، متعدد الدلالات. وتلك هي النصوص Texts التي يتداول الناس إنتاجها وقراءتها في الكون الإنساني الفردي والمجتمعي، وفي العالم الطبيعي، وتلك هي الثقافة، ونقطة التقاء الثقافة بالحضارة هي "الإنسان".

ونكتفي بهذا القدر من القول عن مفهوم الثقافة بمعناه العام. ونرجئ الحديث عن الثقافة الإسلامية: نشأتها، وخصائصها التي تميزها عن غيرها من الثقافات للفصل الثاني من هذا الكتاب. وتمايز الثقافات لا يعني انعزال بعضها عن بعض، ولا يسوّغ لأي من هذه الثقافات الاستعلاء على الثقافات الأخرى لتحقيق غايات عنصرية، أو عرض تجليات نرجسية ثقافية، وفي كليهما إهدار لإنسانية الثقافة، أعني إنسانية الإنسان".

ونتنقل الآن إلى مفهومي "التربية والتعليم".

* * *

ثانيا: التربيــة والتعليـم

رَبَـا الشـيءُ، يربو رُبُوًّا، وربا يعني زاد ونما، وأربيته: نميته ﴿ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِباً لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ ﴾[٣٧]. وربَّاه، تربية: نشَّأه، ونمىَّ سائر قواه: البدنية والعقلية والخلقية. وفي التنزيل الحكيم: ﴿ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً ﴾[٣٨].

وتضـاف التربـية لكل ما يُنمَّي؛ كالولد والزرع والحيوان والنحل والطير، والرابـية: ما ارتفع من الأرض. وتربَّى: تنشأ وتغذى وثقف. والرَّب: اسم الله جَلَّ عـلاه، ولا يقال معرفًا لغير الله سبحانه، ويعرف غير الله بالإضافة، كأن يقال: رب الـدار، لمالكها أو ساكنها. والرَّابُ بتشديد الراء والباء: زوج المرأة يربي ولدها من غيره، ومؤنثه رابَّة، والرُّبَّة، براء مشددة مضمومة: جماعة كثيرة من الناس.

والـرَّبوب: ابـن امرأة الرجل من غيره، ومؤنثه: ربيبة، والرِّبِّي جمع كثير من الناس، وفي الذكر الحكيم ﴿ وَكَأَيِّنْ مِنْ نَبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ ﴾[٣٩].

والغايـة التي توخيناها من إيراد منظومة الكلمات من الجذر اللُّغوي "ربـا" هي أن نتأمل سويًا مجموعة من الدلالات التي تشير إليها هذه الكلمات؛ **وأولى هذه الـدلالات**: الـزيادة الشـاملة والنماء المتكامل الذي يضم الجسم والعقل والوجدان والروح، **وثانيتها**: انصراف دلالة فعل التربية إلى الزرع والطير والنبات والنحل، وهـذه الدلالـة توشـي بأن المربَّى ذو إمكانات فطِّر عليها، وقابليات مغروزة فيه؛ تيسـر له النماء، والزيادة ، وأداء وظائف للمربِّي، ولجنسـه، ولجماعتـه، ولأمته

---

(٣٧) السورة (٣٠) الروم : ٣٩.
(٣٨) السورة (١٧) الإسراء: ٢٤.
(٣٩) السورة (٣) آل عمران: ١٤٦.

﴿ وَمَا مِن دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ ﴾[٤٠].

وأحسب أن دور التربية هو أن تحرص على إفساح المجالات للفطرة التي فطر الله الإنسان عليها؛ كي تبرز وتتجلى وتبدع على نحو أرقى وأبدع مما يصنع الطير في الأجواء، وما يصنع النحل في تنظيم سعي جماعته وأمته. وفي إطلاق لفظ التربية على غير الإنسان ما يشد الانتباه إلى أثر البيئة والمناخ والتربة التربوية، **وفي عبارة أخرى**، تشير هذه التسوية في التربية – لغة – بين الإنسان والزرع إلى ضرورة أن ينظر القائمون على التربية إلى السياق "الزمكاني" الذي يحيط بمن يعهد إليهم تربيتهم، وذلك بأن يحرصوا في اختيار الغذاء العقلي الذي يمدون به المتعلمين على أن يكون مناسبًا لمستواهم العقلي، ملائمًا لتنمية الثقافة التي تعمل مؤسسات التعلم على خدمتها. **وفي عبارة ثالثة**، يجب أن ينظر إلى أن التربية نظام "ثقافي أيكولوجي" على النحو الذي نوضحه في مكان تال في هذا الجزء من بحثنا إن شاء الله.

وثالثة الدلالات التي توحي بها هذه الكلمات هي: أن التربية عمل ينهض به الفرد ذاته: تربَّى ويزّكيَّ، وينهض به فرد آخر حين يسهم في تربية إنسان مما تدل عليه كلمتا الرّابُّ والرَّابَّة، مثلما تسهم فيه الجماعة المتخصصة في مجالات مختلفة تتصل باحتياجات المربيّ، مما تشير إليه كلمة: ربيّ: جماعة، وجمعها: ربيّون.

ومن الألفاظ التي تلتقي في دلالاتها مع التربية لفظة "التزكية" وجذرها زكَا ومصدرها زكاء، ممدودة، وزُكوٌّ. ومعناها النمو والزيادة. ففي حديث عليّ – كرم الله وجهه – "المال تنقصه النفقة، والعلم يزكو على الإنفاق"، ويقال غلام زكِي (بالزاي وكسر الكاف): طاهر صالح. وأرض زكية، ورائحة زكية: طيبة. وزكاة المال ما يخرجه الفرد من ماله لمصارف معينة؛ لأن فيها تطهيرًا للمال يثمّره وينميه، وزكَّى تزكيَة، موازية في مبناها ومعناها لربَّى تربية، والتزكية الموازية للتربية تنصب على النفس ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ﴾[٤١]. ويلفت النظر في مادة زكيَّ أن الفعل قد جاء في القرآن الكريم متعديًا لمفعول به كما في الآية السابقة وفي:

---

(٤٠) السورة (٦) الأنعام : ٣٨.
(٤١) السورة (٩١) الشمس : ٩.

﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنْفُسَهُمْ بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي مَنْ يَشَاءُ ﴾[٤٢].

والتزكية هنا منصرفة إلى التطهر والتنقية من الخطايا والآثام. وقد جاء الفعل تزكى لازمًا ماضيًا، ومضارعه يتزكى في مثل قوله تعالى: ﴿ فَقُلْ هَلْ لَكَ إِلَى أَنْ تَزَكَّى ﴾[٤٣]. بفتح خفيف على الزاي، وتقرأ – أيضًا – بتشديد وفتح الزاي، تـزكّى، وأصلها تتزكى؛ وأدغمت التاء الثانية في تاء الأصل، ومعناها تتطهر من الشرك بأن تشهد أن لا إله إلا الله. ويتسع المعنى في الآية الكريمة: ﴿ وَمَنْ تَزَكَّى فَإِنَّمَا يَتَزَكَّى لِنَفْسِهِ ﴾[٤٤] للإشارة إلى أهمية الجهد الذاتي في عمليات التربية، وأنه أكثر نفعًا للذات، وأن من شأن تراكم التعلم الذاتي أن يفجر طاقات المتعلم.

والتربية التي تقوم عليها المدارس والجامعات هي التربية النظامية، أو التربية المقصودة أو التربية بمعناها الرسمي، وهي التربية التي يعهد بها المجتمع إلى مؤسسات تعليمية متخصصة، وهذه المؤسسات (المدارس والجامعات) هي إحدى القوى التربوية في المجتمع، ولكنها ليست كل القوى؛ ذلك أن الأسرة في كل مجتمع قوة تربوية، تقوم على التنشئة الاجتماعية للأجيال في مرحلة مبكرة؛ وتأثيراتها في شخصيات المتعلمين عميقة وشاملة، وتتم فيها التربية بصورة عارضة وغير مقصودة؛ يتعلم من خلالها الطفل كثيرًا من القيم والمعارف والأفكار والعادات والتوجهات بطريقة عفوية عارضة؛ ولكن تأثيراتها بالغة الأهمية، وعظيمة القيمة؛ لأنها تحدث في مواقف طبيعية، وفي سياقات مختلفة، تعتمد على النشاط الذاتي للطفل؛ فيَخْبرُ بطريقة عملية البيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية اللتين تكتنفانه.

ونظرًا لخطورة مرحلة الطفولة المبكرة التي تناط فيها التربية الأولى بالأسرة، وإلى أن نتائج بعض البحوث التي أُجريت على الأطفال قبل التحاقهم

---

(٤٢) السورة (٤) النساء : ٤٩.

(٤٣) السورة (٧٩) النازعات : ١٨.

(٤٤) السورة (٣٥) فاطر: ١٨.

بالمدرســة، قــد أكــدت أن الأطفالَ قادرون على تعلم أشياء كثيرة، وعلى اكتساب مهــارات عديدة بعد بلوغهم سن الثالثة تقريبًا – فقد شرعت بعض الدول في تنظيم مؤسســات تعليمية متخصصة هي دور الحضانة ورياض الأطفال، وهي مؤسسات ينــتظم فيها الأطفال قبل سن السادسة. وهذا يعني أن مفهوم الاستعداد Readiness للتعلــيم[٤٥]، وشــروط القبول للالتحاق بالحضانات ورياض الأطفال يجب ألا يكون معــيارهما الأوحد هو العمر الزمني. وأن تتاح فرص الالتحاق بالحضانات للأطفال من الأسر الفقيرة في الريف وفي عشوائيات المدن التي لا يتوفر فيها للأطفال مناخ أسري جيد من شأنه تنمية مواهب الأطفال في وقت مبكر.

ثــم تتابع تربية الأجيال في التعليم النظامي، في المدارس والجامعات، وهي مؤسسات ذات أهداف خاصة.

ويواكــب التربــية في الأسرة وفي المؤسسات النظامية قوى تربوية أضحت ذات حــظ عظــيم فــي التربية الثقافية هي: أجهزة الإعلام الجماهيري: الصحافة، والإذاعــة المسموعة، والتلفاز، والمسرح، والسينما. وقد أدى التقدم العلمي والثورة التكنولوجية إلى استحداث وسائل شتى للتعلم أظهرتها شبكة "الإنترنت".

ومــن القــوى الــتربوية في كل المجتمعات المعاصرة الأحزاب السياسية، ومــنظمات ما يسمونه "المجتمع المدني". والحاجة ماسة دائمًا إلى ضرورة التنسيق بيــن مــا تبذلــه أو تبــثه هذه القوى التربوية، ويتناول التنسيق أهداف هذه القوى، ونوعية ما تبثه أو تعلمه للناس، والطرق التي تقدم بها أنشطتها.

أعود إلى مفهوم "التعليم" بمعناه الخاص الذي تقوم عليه المدارس والجامعات لأقــول – فــي إيجاز – إن الجذر اللغوي للفظة هو: عَلِمَ الشيءَ: عرفه من خلال

---

(٤٥) مفهوم الاستعداد للتعلم كان أحد مبادئ نظرية "ثورندايك" في التعليم، وقد عارضته بشدة مــع بداية ١٩٦٠م مقولة Bruner, J.S. التي تشير إلى أن أي موضوع يمكن أن يعلم في أية مرحلة عمرية لو تمت ملاءمة أمينة بين موضوع التعلم والبنية الذهنية للأطفال. انظر:
Bruner. J., The Process of Education. Cambridge, Mass. The Harvard University Press: 1960, p. 33.

علامــات وأوصــاف تمــيزه عن غيره، والمصدر عِلْم، وهو نقيض الجهل، واسم الفــاعل عَــالِم، وصيغة المبالغة: علاَّمة وعليمٌ، وعلاَّمة – بتاء مربوطة –للمبالغة؛ وليســت للتأنيــث. ويقال في اللغة علَّمته الأمر فتعلَّمه، والمصدر من علَّم هو تعليم ومــن تعلَّــم هــو تَعلُّــم. والعِلْم (المصدر = العملية Process) يعني إدراك الشيء بحقيقــته وبكليــته، وتفرّق المعاجم اللغوية العربية بين العلم بوصفه مصدرًا؛ وهو المــراد بالعملــية (الحــدث بلا زمن) والعِلْم بوصفه اسمًا يطلق على مجموعة من المعــارف المنــتظمة ذات البنــية أو المسائل الكلية التي تجمعها جهة واحدة؛ كعلم اللغــة، وعلم الآثار، وعلم الفيزياء، وعلم التاريخ، ونحوها، وهو ما يطلق عليه في اللغــة الإنجلــيزية مصطلح "نظام معرفي" Discipline ويتميز بأنه: مجال محدد للمعــرفة الإنسانية المنضبطة الصادقة الدقيقة، وبأنه – أيضًا– مجال للبحث العلمي المســتمر؛ بغــية توليد معارف جديدة في ذات المجال. والعَلْماني: نسبة إلى العَلْم بمعنى العالَمْ الدنيوي المشهود.

نسق التعليم:

إن التعلــيم النظامــي أو التربية المقصودة –في أي مجتمع – يمكن اعتبارها نسقًا أو نظامًا System. والنظام أو بالأحرى "النسق" مصطلح يشير إلى "أن تنظر إلــى ظاهــرة معقــدة – كظاهرة التعليم – على أنها ذات بنية مركبة Structure حقيقية أو مفترضة Assumed يمكن من خلالها أن تدرك الأجزاء أو الوحدات أو العناصــر المكونة، لكينونة الظاهرة، وأن تعرف ما بين هذه المكونات من علاقات، ومــا يتم بينها من تفاعلات، واعتمادات متبادلة، من شأنها أن تحفظ توازن النسق، وتكفل أداءه للوظائف التي وُجِد من أجلها، وتجنبه التوقف أو الانهيار[٤٦].

ومن المعروف أن تشغيل كل نسق يحتاج إلى :

---

(46) Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim "An Intersystem Model for Curriculum Theory and Practice". Ph.D. Dissertation, The Ohio State University (Unpublished), 1965, p. 13.

(أ) مُـدْخـلات **Inputs**، ويُغذِّي بها من خارجه، ومدخلات أخرى داخلية؛ تتخلق داخل النسق ذاته. فمن مدخلات نسق التعليم الخارجية: الميزانية المالية التي تخصص لنفقات التعليم، ونظام إعداد المعلمين والمديرين الذي يتولون التعليم في مؤسسات التعليم، وينهضون بإدارتها، وأهداف التعليم التي تضعها الدولة لمراحل التعليم المختلفة.

ومن أمثلة مُدْخلات التعليم الداخلية؛ التي تتولد من داخل النسق ذاته مناهج التعليم، والمواد التعليمية التي يضعها النظام لتحقيق أهدافه، ومستوى دافعية العاملين في النظام جميعًا للعمل على تحقيق أهداف النسق.

(ب) عمليات تشغيل **Processing**، ويحتاج كل نسق في أداء وظائفه إلى عمليات من شأنها أن تحرك النسق، وتضبط حركته، وتكفل لوحداته أو أجزائه الفاعلية، والاستفادة من الاعتماد المتبادل بين أجزاء النظام وعناصره؛ بغية: أن يحقق النسق أقصى فائدة من مُدخلاته بنوعيها، وأن يظل متوازنًا؛ لا يختل ولا ينهار، وأن يصحح نفسه؛ إن اعتل أو انحرف. ومن أبرز هذه العمليات:

- نوعية إدارة الفصل الدراسي، وإدارة المدرسة (مستبدة– مرنة– متسيبة).
- نوعية أساليب التعلم والتعليم (إلقاء وإملاء– حوار وجدل– تعلم ذاتي).
- نوعية نظم التقويم التكويني والنهائي السائدة في النظام (قياس ما حفظه التلاميذ –قياس مهارات التفكير– قياس مدى القدرة على توظيف المعارف والمهارات– مركب متوازن من كل ما تقدم – إبداع).

(ج) مخرجات النظام: **Outputs**: وتتمثل مخرجات نظام التعليم فيما أحدثه التعليم فيمن يلتحقون به من حيث ما يلي:

- مدى كفاءتهم في استيعاب المعارف واكتساب المهارات التي عُلِّموا إياها (مثال من مرحلة التعليم الابتدائي عمليات الجمع والطرح، مهارات اللغة في فنونها المختلفة: ملاحظة – تحدث – استماع – كتابة – وقراءة) وهذا هو ما يعرف بقياس الكفاية الداخلية للنظام.
- مستوى الأداء (Performance) الفعلي للأعمال التي يمارسها الخريجون في المواقف الطبيعية التي يعملون فيها بعد تخرجهم (مستوى أداء

الصيادلة والأطباء والمهندسين والإعلاميين والمعلمين للمهن التي يزاولونها)، ومستوى أداء خريجي التعليم الفني والتقني للأعمال التي يضطلعون بهـا، ومستوى أداء خريجي الثانوية العامة لمتطلبات التعليم الجامعي) وهذا هو ما يعرف بقياس الكفاية الخارجية للنظام.

هذا، والتعاملُ مع نظام التعليم في أي مجتمع – بوصفه نسقًا – تقنيةٌ تفيد في تشخيص مشكلات نسق التعليم، وفي تحليل المتغيرات الفاعلة في هذه المشكلات، مثلما تفيد في التشخيص والعلاج لأدواء النظام وفي تطويره.

ومما يستأهل الالتفات إليه هنا ألا يُظن أن نسق التعليم نسقٌ تتوفر فيه مفاصل قوية بين مكوناته؛ وذلك على النحو الماثل في النظم المطبقة في مصانع الأسلحة، أو في النظام البيولوجي للإنسان؛ وإنما هو نسقٌ تتسم النقاط المفصلية بين مكوناته بالتراخي، وهشاشة الربط (Loosely-Coupled System). والأمثلة على هذه الهشاشة كثيرة؛ أذكر لك هنا بعضًا منها :

- أهداف التعليم التي تضعها السلطة المركزية المسئولة عن التعليم، ومدى التزام المعلمين والمعلمات في المدارس باتباع أساليب التدريس التي تحقق الأهداف المرادة في صياغة هذه الأهداف.
- الموازنات المالية المخصصة للتعليم ونوعية المناخ الثقافي السائد في المدارس من حيث إتاحة فرص للتفكر المستقل، والتعبير الحر، والنقد البناء لمظاهر الخلل والفساد في المدرسة.
- القرارات التي تتخذ في المستوى المركزي لتطوير التعليم ومدى الالتزام بتنفيذها في المدارس في مواقع جغرافية مختلفة.

وبسبب تراخي المفاصل بين مكونات نسق التعليم، وجد أنه حَري بالمشتغلين بشئونه أن يحددوا الفوارق الرئيسة بين نظام التعليم والأنظمة الأخرى التي ذكرنا أمثلة لها، وأجريت لتحقيق هذه الغاية دراسات ميدانية طويلة المدى في العقد الأخير من القرن العشرين؛ وأسفرت هذه الدراسات عن ضرورة التحول من الحديث عن نظام التربية أو التعليم System of Education إلى الحديث عن

نظــام "التعلــيم المدرســي" أو "المدرسية" Schooling(*) لأن مدارس التعليم،هي الملتقى الذي تتجمع فيه كل المدخلات التي تُهيأ للتعليم، وفيها تتم العمليات المباشرة ذات الأثــر الفعــال فــي شخصــيات المتعلمين، وهم المنتج النهائي لكل المساعي التعليمــية، ســواء فــي مستوى الحكومة المركزية، أو في الأقاليم المحلية، أو في المدارس أو في الفصول الدراسية.

وفــي ضــوء هــذا الــتحول يوصــف التعليم بأنه نسقٌ "ثقافي أيكولوجي" (Cultural Ecosystem) وتوصــف المدرســة أو الكلــية الجامعية بأنها مؤسسة "ثقافية أيكولوجية". فماذا يعني هذا الوصف؟ وما التطبيقات التربوية التي يفرضها؟

الافــتراض الأساســي الــذي أُجريت في ضوئه الدراسات التي أحدثت هذا الــتحول مغــزاه: أن كل الجهود التي تبذل في نطاق كليات التربية وإعداد المعلم، وكل الجهود والنفقات التي تبذلها وزارات التعليم بكل أجهزتها جهود غايتها تحسين عملــيات "الــتعلم" و"التدريس" في المدارس المختلفة؛ فهي إذن جهود داعمة للتعلم والتعلــيم، وليست منشئة لهما أو مؤثرة فيهما بصورة مباشرة. وأن خطوط الإنتاج التعليمــي ذات الأثر الفعال موجودة في المدارس، وأن العاملين على خطوط الإنتاج هم المعلمون.

واســتنادًا إلى التسليم بهذا الافتراض وجهت الجهود لدراسات ميدانية طويلة الأجــل لدراسة ما يجري في المدارس، والتعرف على المتغيرات ذات الأثر الفعال فــيه، ثــم وصــف الــنواتج المخــتلفة لأنماط الجهود المبذولة في التعليم فعلاً في المدارس، كما تتجلى في سلوك المستغرقين في عمليات التعلم والتعليم.

ووصف نظام "المدرسة" أو نظام التعليم المدرسي بأنه نظام "ثقافي" يعني أن التعلــيم – فــي الأغلب الأعم – يوشك أن تتماثل بناه "المادية" في مجتمعات العالم، وأن تــتمايز عــن نظام المستشفيات أو السجون؛ فالتعليم في أمريكا، وفي الصين، وفــي مالــيزيا، وباكســتان، والــيابان (مثلاً) تخضع بناه الهيكلية لقواعد عامة في

(*) تــترجم اللفظــة أحــيانًا إلــى "التمدرس" وأوثر ترجمتها إلى "التعليم المدرسي" أو "المدرسية"؛ دفعًا لما قد توحيه لفظة التمدرس من "افتعال".

التصـــميم، والتشـــييد، وفي التزويد بالأجهزة والمعدات. ولكنه في غاياته ومضامين عملياته يخضع "لثقافة". والثقافة هنا تعني أن مجموعة البشر المستغرقين في التعلم والتعلـيم - معلميــن ومتعلمين ومديرين ومعاونين - في الصين (مثلاً) موسومون بميســم ثقافي، يمايز بينهم وبين نظرائهم في مصر أو في المملكة العربية السعودية (مثلاً) من حيث المعتقدات والقيم والاتجاهات والمعارف العامة والمثل التي تدفعهم إلـــى الفكر والفعل، ومن حيث العبادات التي يتعبدون بها، وماذا يحل، وماذا يحرم مـــن ألـــوان الســـلوك. وهـــم كذلـــك مختلفون في الرواسب التاريخية للثقافة التي ينتمون إليها.

وهذه الذخائر المكنونة في عقول البشر، المختلجة في وجداناتهم، السارية في عـــروقهم مجـــرى الدم - تدفع المستغرقين في التعلم والتعليم في كل ثقافة إلى أن يقومـــوا فـــي التعلم وفي التعليم بأعمال معينة يستشرفون من خلالها تحقيق ذواتهم، وإنجـــاز نفـــع لهم ولجماعتهم وأمتهم، وهم - في الوقت ذاته- يعزفون عنْ أعمال أخـــرى. ويكفي أن نستحضر في هذا الصدد أثر دعامتين أساسيتين للثقافة عند كل فئة: هما الدين، واللغة.

أما وصف "أيكولوجي" لنسق "المدرسية" أو "التعليم المدرسي"، فيشير إلى أن المـــدارس تحـــل في بيئات طبيعية واجتماعية مختلفة: ساحلية، وزراعية، وريفية، ومدنية، وبعضها ميسرة طرق الوصول إليه، وبعض آخر يحتاج الوصول إليه إلى جهـــد، ويجـــد الناس فيه بعض الصعوبات للحصول على احتياجاتهم، ويتأثر إنجاز المـــدارس تـــبعًا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر التي ينتمي إليها التلاميذ، كما يختلف الدعم المادي والمعنوي الذي يوجهه المجتمع المحلي -بعامة- ومؤسســـات الخدمات الأخرى العاملة في مجال الوقاية الصحية والتداوي بخاصة، كما تختلف إنجازات المدارس تبعًا لحجم المدرسة (عدد الطلاب المنتظمين فيها).

وفـــيما يلـــي أعرض عليك بعض ما أسفرت عنه دراسات أجريت في إطار افـــتراض أن التعليم المدرسي نسق "ثقافي أيكولوجي" - وقد أجريت هذه الدراسات فـــي العقديـــن التاســـع والعاشر في القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية،

تحت إشراف واحد من أشهر التربويين هناك، ومن أكثرهم وأغزرهم خبرة بالقضايا الجدلية في شئون التعليم هو John I. Goodlad .

وقد تنوعت المدارس التي أجريت عليها الدراسات من حيث: الموقع الجغرافي، وحجم المدرسة، والمستوى الاقتصادي -الاجتماعي للأسر التي يفد منها الطلاب، والمرحلة الدراسية (ابتدائي- ثانوي). وقد شملت الدراسات ١٠١٦ فصلاً دراسيًا ضمت ١٧١٦٣ طالبًا من النوعيين، واستقطبت فيها آراء ١٣٥٠ معلمًا ومعلمة، ووجهات نظر ٨٦٢٤ من الآباء والأمهات، ونشرت نتائج الدراسات في تقارير متتابعة، نقتبس من أبرز نتائجها ما يلي(٤٧):

- ثمة أوجه شبه كبيرة بين المدارس جميعها من حيث المظهر العام للمباني، وتتشابه المدارس في مناهج التعليم وفي الكتب المستخدمة، وفي التنظيم المدرسي، وفي ممارسات التعليم.
- صنفت المدارس إلى فئتين: مدارس جيدة الأداء - بصفة عامة- ومدارس ضعيفة الأداء. وقد وجد أن المدارس جيدة الأداء تتصف بما يلي:
  - مدارس تتصف إدارتها بالرشد، ورعاية العلاقات الإنسانية، وتتسم العلاقات فيها بين إدارة المدرسة ومعلميها، وبين المعلمين بعضهم بعضًا، وبين الطلاب والمعلمين، وبين الطلاب أنفسهم بروح ديمقراطية وحوار بناء.

---

(47) **See the following:**

a) Goodlad, J.I. A Place Called School: Prospects for the Future. New York: McGraw-Hill, 1984, Chapter 8.

b) Goodlad, J.I. (Ed). The Ecology of School Renewal. Chicago: The University of Chicago Press. NSSE Yearbook of 1987,Part I.

c) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal". In A Study of Schooling: Technical Report No. 35. Los Angeles: Laboratory of School and Community Education, University of California, 1988, pp. 63-78.

- وهي المدارس التي لا تستبد إدارتها باتخاذ القرار في المشكلات المدرسية؛ وإنما تلجأ إلى إتاحة فرص واسعة للمعلمين والمعلمات والطلاب لمناقشة المشكلات، والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتصل بحلول هذه المشكلات، وبتنظيم العمل في المدرسة بوجه عام.

- وتتصف مجموعة المدارس جيدة الأداء بروح المودة والاحترام والتقدير بين العاملين فيها جميعًا، وبدت في هذه المدارس بصورة بارزة صور التعاضد والتعاون بين فئات العاملين فيها، وداخل كل فئة على حدة.
- وهي المدارس التي تضع مخططًا لإنجاز أعمالها، وتَعمل فيه نظامًا للأولويات يسبق فيها الأهم المهم، ويلتزم في - الخطة المدرسية - بمواقيت زمنية لكل عمل، ولا يجوز فيها الانتقال إلى عمل، ما لم يتم إنجاز الأعمال التي تسبقه في سلم الأولويات.
- وهي المدارس التي تزداد العناية فيها بتأصيل المناخ الأكاديمي أكثر من العناية بالمباريات الرياضية وفرص الترفيه.
- المدارس التي تتوثق فيها الصلات بين المدرسة والأسر التي ينتمي إليها الطلاب، والتي توظف فيها هذه الصلات بصور معلنة ومنتظمة.
- ويصدق على المدارس جيدة الأداء أنها كانت المدارس صغيرة الحجم من حيث عدد الطلاب؛ سواء أكانت هذه المدارس في الريف أم في المدن أم في ضواحي المدن الكبرى.

هذا، وقد اتسمت المدارس ضعيفة الأداء بالسمات التالية مجتمعة: مدارس المدن ذات الحجم الكبير، وينتمي معظم طلابها إلى الأقليات Minorities ، وتتصف أسر طلابها بتدني مستوي الأسرة اقتصاديًا واجتماعيًا وتعليميًا.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسات قد أوضحت أن السمات الفردية للمعلمين والمعلمات وهي: العمر، والمؤهل الدراسي، والنوع (ذكر/ أنثى) والتوجه السياسي وعدد سنوات الخبرة في مهنة التدريس ليست عوامل فارقة في التمييز بين المدارس جيدة الأداء والمدارس ضعيفة الأداء.

علم النفس الشعبي :

ولعل أحدث مثال - في حدود ما أعرف- يجلّي أن "المدرسية" Schooling أو التعليم المدرسي شأن ثقافي؛ تلتبس فيه وجهات نظر الجماهير بوجهات نظر المتخصصين المهنيين هو أن بعض أهل الثقة في مجالات "التعلم" و "التعليم" في الثقافة الغربية شرعوا يؤصلون علميًا لتوازي مصطلحين هما: علم النفس الشعبي Folk Psychology والتعليم أو التربية الشعبية Folk Pedagogy - لتوازيهما مع ما يجري في الممارسات التعليمية، وقد أبانوا في هذا الصدد أن أنماط الممارسات التعليمية التي ينهض بها بعض المعلمين في تعليم الأطفال تقع متأثرة ومختلطة بمفاهيم متباينة تشيع في الثقافة الغربية المعاصرة عن عقول الأطفال[٤٨].

وعلم النفس الشعبي - في نظر Bruner هو إحدى الأدوات العظمى أثرًا في بنية كل الثقافات الإنسانية، وهو "مجموعة من الأوصاف يتصل بعضها ببعض بدرجة ما، وهي أوصاف "معيارية" تصف كيف يتصرف الناس، كما تصف في الوقت ذاته تصور الناس لعقولهم وعقول الآخرين، وتتنبأ بما يتوقع حدوثه في المواقف المختلفة؛ ويتعلم الناس علم النفس الشعبي في ثقافتهم مبكرًا؛ يتعلمونه مع اكتسابهم لغتهم القومية، ويوظفونه في تبادل المعلومات في مواقف الحياة الاجتماعية[٤٩].

أما "التربية الشعبية" فهي مجموعة من المسلمات توجه نشاط الكبار القائمين على رعاية الصغار وتنشئتهم، لمدة تطول، كالآباء والأمهات والحاضنات، والمعلمين والمعلمات، أو تقصر مثل جليسة الأطفال - عند غياب الوالدين - في تعاملهم مع الصغار، وهذه المسلمات تنصب - في التحليل النهائي لها - على ما يعتقده الكبار في كنه وماهية عقول الأطفال، حال التعامل معهم أو تعليمهم وليس

---

(48) David R. Olson and Jerome S. Bruner "Folk Psychology and Folk Pedagogy". In D.R. Olson and Nancy Tarrnace. (eds). **The Handbook of Education and Development**. Malden, Mass: Blackwell Publishers Inc., 1998, Ch. 2, pp. 10-27.

(49) Bruener, J.S. Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990, p. 35.

ضـــروريًا أن يكـــون الكبار قادرين على صياغة هذه المسلمات صياغة لفظية. وقد دلـــت الدراســـات على أن الفروق بين فئات الكبار (الأمهات والمعلمات مثلاً)، في أنمـــاط تعـــاملهم مع الصغار تعزي إلى تباين الافتراضات بينهم فيما يتعلق بعقول الأطفـــال؛ ولـــذا يمكـــن القول إن التربية الشعبية تعكس علم النفس الشعبي السائد في الثقافة(٥٠).

هـــذا، وقد أوضح "ألسون وبرونر" Olson & Bruner أن أنماط التواصل بين المعلمين والأطفال يمكن تصنيفها في أربعة أنماط:

(١) الأطفال عجزة:

يعـــتمد هذا النمط على تصور الكبار أن الأطفالَ عاجزون عن القيام ببعض الأعمـــال، وعن أداء بعض آخر منها على الوجه الصحيح؛ ولذا فإنهم يعمدون في تعلـــيمهم إلـــى العروض التوضيحية في أداء بعض الأعمال، ويدعون الصغار إلى تقلـــيدهم. ويحـــدث هذا عادة قبل نمو قدرة الأطفال على استخدام اللغة في التعبير عن أنفسهم.

(٢) الأطفال جهلة:

عمـــاد هـــذا النمط يقوم على تصور أن الأطفال "جهلة" وفي خبرتي أن لفظ "الجُهـــال" مـــرادف في لغة الحياة اليومية للفظ "الصغار" في بعض البلاد العربية. والجهـــل هنا يعني أنهم ليس لديهم المعرفة أو الخبرة التي تجعلهم يبادئون بفكر أو عمـــل. ولـــذا فإن مهمة الكبار في تعليم الصغار هي أن ينقلوا إليهم المعلومات التي لديهم هم، في نصوص لغوية شفاهية.

(٣) الأطفال شركاء في المعرفة:

ويفـــترض الكـــبار في هذا النمط من التواصل مع الصغار أن الأطفال لديهم قـــدر من المعلومات عن الظواهر والذوات والأحداث، وأن هذه المعلومات يجب أن

---

(50) David Olson and Jerome S. Bruner, op.cit. p. 10.

تستثار دائمًا عندما يراد أن يتعلم الأطفال شيئًا جديدًا. ومن أمارات مشاركة الصغار للكبار في بعض المعارف استخدام الصغار لكلمات مثل: أنا عارف، أنا فاهم، أنت فاكر أني لا أعرف، وقول صغير في الرابعة من عمره لأبيه : "أنت تريد أن تحذرني من الوقوع تحت القطار وأنا حذر"(*).

(٤) الأطفال قادرون على المعرفة الموضوعية:

في هذا التصور يفترض الكبار أن الأطفال قادرون – بذواتهم ولذواتهم – على المعرفة الموضوعية، وأنهم قادرون على التعلم بطرق تلقائية، مما يكتنفهم من سياق طبيعي واجتماعي؛ فهم يدركون ذواتهم، ويتطلعون إلى معرفة من حولهم وما حولهم، وهم قادرون على التحرر من قيود الزمان والمكان ؛ فهم معنيون بالآخرين: كيف يحيون؟ وفيم يختلفون عنهم؟ وهم معنيون – أيضًا – بالماضي قدر عنايتهم بالحاضر. ولذا فإنهم مع نضجهم اللغوي، وكسبهم مهارات التواصل المكتوب يمكن أن يستقلوا به، دونما حاجة إلى التواصل الشفوي الذي يستعان في استيعابه بمعرفة نغمات الصوت، وبالإيماءات، والإشارات.

ويهمني بعد هذا العرض الموجز لأنماط التواصل العقلي، محملة بمكنونات علم النفس الشعبي أن أشد الانتباه إلى أن هذه الأنماط معروضة في صورة مبسطة، وأنه ركز فيها على المرحلة المبكرة، فيما قبل المدرسة الابتدائية وعلى السنوات الأولى في المرحلة الابتدائية، وأن هذه الأنماط – فيما يبدو لي – تعتمد أكبر اعتماد على النماء اللغوي ونماء الدلالات، وأن هذا النمو العقلُغوي ليس له سقف يقف عنده، وأن العناية بالتربية العقلُغوية مطلوبة في جميع مراحل التعليم.

واعتقد أن الأمثال الشعبية في كل الثقافات الإنسانية تحمل قدرًا كبيرًا من الحكمة الإنسانية المجمعة في كافة المجالات، وسائر الآفاق، في الوجود الطبيعي وفي الوجود الاجتماعي على سواء.

* * *

(*) كانت عبارة ابني لي هي : "انت عايز تأنذرني وأنا متأنذر" وأحسبها مثالاً على ما يقال عن قدرة الأطفال الفطرية على بناء كلمات وتركيب جمل تعبر عن بنياتهم الفكرية العميقة في بنى لغوية سطحية، قد تتفق أو تختلف مع القيود اللغوية المعيارية. (المؤلف).

ثالثاً: المنـهـج

هــذا هــو المفهوم الثالث الذي يدور حوله الخطاب التربوي في هذا الكتاب.

فماذا يعني المنهج لغةً واصطلاحًا؟

الجذر اللغوي للكلمة هو : نَهَجَ – كمَنَع – نَهجًا، ومَنْهجًا (المصدر الميمي)، والمــنهج – لغةً– الطريق البيِّن الواضح؛ يقال: نَهجْت هذا الطريق، وتعني أمرين: **أولهمــا**: أبنت معالم الطريق وأوضحتها، بوسائل مختلفة، **والثاني**: سلكتُ الطريق وســرت في منعطفاته. ومغزى هذا الاشتراك في المعنى هو أن لفظ المنهج –لغة– يتســع لإطلاقــه على عمليات تصميم المناهج وتخطيطها وتطويرها، وإعداد المواد التعليمــية، والوســائل المعينة على التعليم، وتهيئة ما يحتاج إليه الموقف التعليمي، مــثلما يطلــق علــى الأعمــال التنفــيذية لعمليتي: التدريس والتعلم وهما مضمون مصطلح التعليم **Instruction**.

ومــن ذات الجــذر اللغــوي جاءت كلمة "منْهاج" وهي صيغة اسم الآلة من الفعــل، ومــن دلالات هذه الصيغة أن المنهج ليس غاية في ذاته؛ وإنما هو وسيلة يُــتذرع بهــا إلــى غايــات. والمنهاج – في الدين الإسلامي – هو الطريق الجلي الواضــح، الذي لا لبس فيه، ولا إبهام؛ ففي التنــزيل الحكيم ﴿...لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً ..﴾[٥١]. ويقــال فــي اللغة "نَهِج الثوبُ (بكسر الهاء) بمعنى بَلي، ولكــنه لم يتشقق، ونَهِج الجسمُ –من باب سمع– إذا ظهرت عليه علامات الضعف والهزال.

---

(٥١) السورة (٥) المائدة: ٤٨.

واستنادًا إلى مقولة "ابن جني" أحد علماء اللغة الرواد: "الكلمات مُتَصاقبة[*] الحروف متقاربة المعاني"، يمكن القول إن مناهج التعليم عرضة للبلى، وتقادم العهد؛ مما يفقدها الوظيفة، وذلك لعوامل مختلفة منها: التقدم العلمي؛ متمثلاً في استحداث معارف أو نظريات جديدة في العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، أو اكتشاف حقائق جديدة تخص البنية الذهنية للإنسان، أو ابتكار استراتيجيات، وأساليب تَمّ تجريبها، وثبتت صلاحيتها – نسبيًا – في عمليات التعلم والتدريس.

وقد كثر الجدل واحتد حول قضايا كثيرة تتعلق بالمنهج: ما ماهيته؟ وما مكوناته؟ وما الصلات الماثلة بين هذه المكونات؟ وما نوعية التفاعلات التي يفترض أن تحدث بين هذه المكونات؟

وسوف أقتصر هنا على معاونة القارئ على أن يتضح في ذهنه مفهوم المنهج من خلال بعض ما وضع له من تعريفات:

- عُرِّف المنهج بأنه "مجموع الخبرات التربوية – الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية – التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقًا لأهدافها التربوية"[٥٢].

وأرى أن مثل هذا التعريف يستخدم مفهوم المنهج بصورة واسعة؛ تجعل المفهوم معادلاً لمفهوم التربية؛ فالخبرات التربوية مصطلح يطلق على الخبرات التي تعرض للمتعلم في الأسرة، وفي الشارع ، وفي المدرسة، وفي النادي الرياضي، ومراكز الشباب المختلفة. أقول إن هذا التعريف يسوي بين الخبرات التربوية EducationalExperiences، والخبرات التعلمية Learning Experiences. وهي الخبرات التي تنظم ويُعرَّض لها المتعلمون في المدارس، والفرق بينهما – فيما أرى – كبير.

(*) صَـقِب بكسر القاف صقبا بفتحها تعني قَرُب ودنا، وصاقبه مُصاقبة وصِقابا تعنى قاربه وواجهه (المعجم الوسيط).

(٥٢) الدمرداش سرحان ومنير كامل. المناهج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٩، ص٧.

وفي التعريف نص على تسييد ما يطلق عليه "الأهداف التربوية" وهي الصياغات اللفظية التي يضعها المسئولون عن التعليم في المستوى المركزي في كل مجتمع، وهي – فيما أرى – ليست إلا تعبيرًا عن رغبات وآمال وتوقعات من وضعوها، – وهي في الأغلب الأعم – مجرد نوايا طيبة، أو رؤية خيرّة لما يرجون أن يحدثه التعليم في المتعلمين وفي المجتمع.

وقد دلت بحوث عديدة – عربية وأجنبية – على أن المعلمين في تدريسهم لا يعيرون مثل هذا الأهداف اهتمامًا، وإنما يعلّمون وفقًا للطريقة التي عُلّموا بها، أو وفقًا للطريقة التي نص عليها في الكتاب المقرر في المادة التي يدرسها المعلم. ويتحدث بعض التربويين عن الأهداف على أنها "خرافة تربوية"(٥٣).

وقد كانت لي رؤية في موضوع أهداف مناهج التعليم عبرّت عنها في أحد المؤتمرات السنوية للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، ولا زلت أتبناها حتى اليوم؛ وهي أن الأهداف التي توضع للمناهج في وثائق الجهاز المركزي المسئول عن التعليم أو في مراكز البحوث التربوية يجب أن ينظر إليها على أنها مجرد فروض نظرية Hypotheses نوظفها في واقع تعليمي معقد، لا يستطاع التنبؤ بمتغيراته إلا من خلال الاستغراق في المواقف التعليمية ، التي تتألف –عادة– من: (أ) مادة تعلّم (محتوى المنهج) ذات بنية خاصة. (ب) مجموعة من المتعلمين – يختلفون في قدراتهم الذهنية، وفي مستوى دافعيتهم للتعلم، وفي قبلياتهم العرفانية (Metacognition)، (ج) معلمون: يختلفون في دوافعهم للعمل وفي درجة رضاهم عنه، وفي كفاءتهم الأكاديمية والمهنية مثلما يختلفون في الأساليب التي يستخدمونها في التدريس.

وهذه متغيرات ذات أثر كبير في الغاية العليا المتوخاة من التعليم. ولعلك توافقني على أن هذه المتغيرات لا يمكن أن يحيط بها من يضعون الأهداف – وإن كانوا من أولي العزم والمعرفة والخبرة – قبل أن يتم تشغيل المتغيرات الكبرى الثلاثة التي أشرت إليها في الفقرة السابقة.

---

(٥٣) أرثر كومز (ترجمة عبدالمجيد شيحة). خرافات في التربية. المعتقدات التي تعوق التقدم وبدائلها. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠.

وتأسيسًا علــى هذا، فإني أرى أن الأهداف التي توضع مقدمًا لمنهج التعليم ليست إلا فروضًا يمكن ألا تتحقق لاعتبارات كثيرة، ويمكن أن يتحقق بعضها، ولا يــتحقق بعض آخر منها ويمكن أن يتحقق نقيضها. ويحدث هذا النقيض –مثلاً– في الحالات التي يَكْره فيها الطلاب اللغة العربية أو الرياضيات، ويعزفون عن تعلمها، وفــي مثل حالات "التسرب" من مراحل التعليم، بسبب كراهية الطلاب للمناخ العام القــائم في المدرسة أو المناخ السائد في تدريس مادة بعينها، أو في النظرة المتدنية لقيمة التعلم.

هــذا، والقول بأن تؤخذ أهداف المناهج على أنها مجرد "فروض" يستلزم أن يكــون المعلمون قادرين من خلال إعدادهم، وتدريبهم وجهدهم الذاتي بوصف أنهم مهنــيون – علــى أن يصــنعوا فروضًا بديلة – لما يستعصى تحقيقه من فروض، وضعت مسبقًا. وهذا مبحث آخر وسأعود إليه في الفصل الثالث بإذن الله(*).

وثمــة نمــط آخــر لتعريف المنهج؛ وفيه يستخدم المصطلح على أنه حصر للموضــوعات التي يلزم تقديمها للطلاب في صف دراسي معين، وفي مادة دراسية بذاتهــا، ولا يعــدو المــنهج وفقًــا لهذا النمط في تعريف المصطلح أن يكون قائمة بالموضوعات التي تدرس في كل مجال من مجالات المعرفة، توزع على الصفوف الدراســية في مرحلة ما من مراحل التعليم. وتعريف المنهج على هذا النحو يعادل مفهــوم المنهج بمفهوم المقرر الدراسي Course of Study ويفتقد المفهوم في هذه الحالة التعرض للأهداف التي تعلم من أجلها المواد الدراسية، ويفترض في تعريف المــنهج – وفقًــا لهــذا النمط – أن المعرفة مطلوبة لذاتها وفي ذاتها، وأن لها بنية واحــدة مســتقرة لا تتغــير، وأن حقائقها ثابتة إلى الأبد، وكل هذه أمور منكورة، ومستنكرة في الفكر التربوي.

تعريف المؤلف للمنهج :

ويهمنــي الآن أن أعــرض هنا تعريفي للمنهج. وهو تعريف حرصت على تطويره تباعًا، وفقًا لما تكشف عنه جهود التنظير، والممارسة، والبحث.

- المــنهج مصــطلح منســوج؛ يشــير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من

(*) انظر ص ص ١٧٣-١٧٦ في هذا الكتاب.

المعتقدات، والقيم، والمعارف، والمهارات، وألوان التذوق، والاتجاهات.

- ومـــن شأن هذه المجموعة المعقدة أن تدفع من يكتسبونها – بطريقة واعية أو غـــير واعـــية – إلـــى القـــيام بأنماط معينة في التفكير، وفي التواصل العقلي، وفي السلوك الفردي والمجتمعي ...
- ويعهـــد المجـــتمع فـــي إكساب هذه المجموعة المعقدة لأجياله الناشئة إلى مؤسســـات ثقافـــية أيكولوجـــية (المـــدارس والجامعـــات)، حيث تضطلع مجموعـــات مخـــتلفة من المهنيين الملتزمين (المعلمون وغيرهم) بتقديمها لفـــئات مخـــتلفة مـــن المتعلمين، وينجح المهنيون في تقديم هذه المجموعة المعقـــدة بدرجات مختلفة، من خلال استخدامهم لتنظيمات وطرق وأساليب ومـــواد تعليمية؛ تختار إثر تبصر جاد، وتتخذ في شأنها قرارات، يستأنس فـــي صنعها بآراء ممثلين لمن لهم معرفة وخبرة كافية بالخصائص الثقافية والعقلية والوجدانية لمجموعات معينة من المتعلمين(٥٤).

هـــذا، ونـــود أن ندعـــوك لـــتأمل مـــا نزعمه لهذا التعريف من مزايا على الـــتعريفات الســـائدة لمفهـــوم المـــنهج، وقد قدمنا لك أمثلة لها، ونوجز هذه المزايا فيما يلي:

١- أكـــد التعريف أن المنهج – في التحليل النهائي – ظاهرة معقدة تتألف من معـــتقدات وقيم ومهارات واتجاهات ، وألوان تذوق؛ أي أنه ليس المعارف المكتوبة التي تتحدث عنها بعض الوثائق، وإنما المعارف جزء في المنهج.

---

(٥٤) هـــذه صـــيغة معدلـــة لمـــا انتهى إليه المؤلف في كتابات سابقة باللغتين: العربية والإنجليزية. ولمزيد من المتابعة، انظر ما يلـــي :

- Abdel-Halim, Ahmed El-Mahdi. A New Perspective for Curriculum Objectives. A paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, April, 4-8, 1977. ERIC, No. 137951.
- أحمد المهدي عبد الحليم. نحو اتجاهات حديثة في سياسات التعليم العام وبرامجه ومناهجه. مجلة عالم الفكر. المجلد ١٩، العدد الثاني، ١٩٨٨.
- عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية. الدار البيضاء: منشورات عالم التربـــية، ١٩٩٨، حيـــث اقتـــبس التعريف وتضمنياته في الصفحات: ٥٩-٦٠، ٢٥٢، ٢٧٥.

٢- ورد في التعريف وصف أهداف المنهج ومحتوياته – على سواء– بأنه يشترط فيها أن تكون "مشروعة"، بمعنى أنها معتقدات وقيم ومهارات.. إلخ، يسوغها الإطار الثقافي للمجتمع؛ لأنها ذات عائد مادي ومعنوي للأفراد والجماعات، فالعنصر الحاكم في مكونات المنهج – إذن – هو القيم الدينية والخلقية والاجتماعية. ووصف محتويات المنهج بضرورة الصدق يعني –مثلاً– ألا نعلّم في مدارسنا نظريات علمية، عفىَّ عليها البحث العلمي ونقضها، واستبدل بها غيرها، أي أن شرطًا من شروط اختيار محتويات المنهج وأساليب تقديمه هو "الحداثة" بمعنى أن نفرق بين محتويات "المتاحف" ومحتويات "المناهج" وبين "العلم" و "تاريخ العلم".

٣- في التعريف ما ينص على أن أهداف المنهج النهائية تتمثل فيما يتعلمه الطلاب من قيم ومهارات، وأساليب تفكير، وأنماط سلوك فردية ومجتمعية.

٤- في التعريف ما يشير إلى أن المنهج ليس مقصوراً على المناهج المقررة المعلنة، وإنما تشير كلمات "واعية وغير واعية" إلى صنف من المناهج يتحدث عنه على أنه "المناهج الخفية" أو "الضمنية" التي تنبثق في ثقافة المدرسة وفي الفصول الدراسية ممثلة في سلوك المعلمين والمديرين الذين يقلدهم المتعلمون ويحتذونهم، وفي التنظيمات الإدارية (جامدة ومستبدة في مقابل مرنة وديمقراطية) وفي نوعية العلاقات القائمة داخل الصف الدراسي وفي المدرسة جميعها (علاقات تشاور، وود واحترام للآخر، ومحاولة تنميته في مقابل الأوامر والتعليمات للآخرين وازدرائهم).

٥- حرصنا في التعريف على أن نجعل عملية التعليم (التدريس + التعلم) هي المحور الذي تدور حوله عمليات المنهج، وفيه بالتالي إشارة إلى أهمية الأدوار المهنية التي يقوم بها الخبراء المتخصصون في مجالات مثل علم نفس النمو وعلم نفس التعرف والخبراء في مادة التخصص ذاتها كاللغة والعلوم والاجتماعيات.

وهكذا – نرجو – أن نكون قد كشفنا عما بين سطور هذا التعريف، الذي نحمد الله على أن هيأ له الذيوع والانتشار، وندعو الزملاء في المهنة إلى تأمله، ودعم ما يرون فيه من إيجابيات، واستكمال ما يستشعرون فيه من نواقص، وإعماله في مشروعات تطوير المناهج في البلاد العربية الإسلامية.

الفصل الثانى

الثقافة الإسلامية

«افتراضات . خصائص . تطبيقات»

الفصل الثاني

الثقافة الإسلامية

افتراضات - خصائص - تطبيقات

وظيفة هذا الفصل هي تمحيص النظر في طبيعة الثقافة الإسلامية، وبيان كيف تختلف عن غيرها من الثقافات في نشأتها، وفي الافتراضات الأساسية التي ترتكز عليها، وفي الخصائص التي تميزها عما عداها. وفي سبيل تحقيق ذلك سوف نستهل الفصل بإيراد ثلاثة افتراضات، اشتقت مما عرضناه في الفصل الأول.

(١) الافتراض الأول :

مغزاه أن الدين بعامة – أو ما في معناه – هو رأس الثقافة، ويدعم هذا الافتراض انبثاق شعبة من شعب الأنثروبولوجيا لدراسة الظاهرة الدينية Anthropology of Religion.

(٢) الافتراض الثاني :

جوهره أن الثقافة ظاهرة "فطرية مكتسبة" أو "مكتسبة بالفطرة"، وأنها ذات بنيتين: سطحية ظاهرة، وباطنة مكنونة.

(٣) الافتراض الثالث :

مفاده أن ثمة فروقًا حادة بين مفاهيم: الدين والتدين، وعلوم الدين.

ثم ننتقل من هذه الفروض إلى محاولة الإجابة عن السؤال التالي: **كيف يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين في أنحاء العالم المتباعدة؟**

وتأسيسًا على كل ما تقدم نعرض **الخصائص الجوهرية للثقافة الإسلامية**؛ وهي أنها:

- ثقافة ترتكز على عقيدة قِوامها الإيمان بأحدية الخالق – جَلّ علاه – وأن كل مخلوقاته تعبده وتسبح بحمده.
- ثقافة عالمية إنسانية؛ تؤمن بأن الإنسان أكرم خلق الله، ولذا استخلفه خالقه سبحانه في عمران الأرض؛ فهو إذن سيد في الكون وليس سيد الكون.
- ثقافة كلية شاملة تلتحم فيها المبادئ العامة بالشريعة وأخلاقيات السلوك.
- ثقافة عقلانية، تؤاخي بين الوحي الإلهي ومقتضيات العقل الجمعي، الذي هو ضروري لفَهم الوحي.
- ثقافة تؤمن بضرورة الشورى والمشاركة في شئون الحياة كافة؛ سواء أكان الشأن في مجال السياسة والحكم أم في مجال الفكر أم في مجال العمل، أم في مجال التعليم.
- ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى؛ تكره الانكفاء على ذاتها، وترفض الذوبان في الآخر الثقافي، تؤثر الحوار، وتستنكر الصراع.
- ثقافة تنشد تنمية رأس المال البشري، غاية التنمية ووسيلتها، ورأس المال المادي في آن واحد.
- ثقافة "وسطية – عادلة" تنشد التوازن والاعتدال بين الدنيا والآخرة، وبين العقل والنقل، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة، وبين العقل والوجدان، وبين المسئولية الفردية والمسئولية الاجتماعية.

وسوف نلتزم في نهاية الحديث عن كل واحدة من هذه الخصائص أن نوضح ما لها من تضمينات وتطبيقات في الحياة بعامة، وفي التنظير التربوي والممارسات التعليمية بخاصة. وفيما يلي نبسط ما أوجزناه.

افتراضات أساسية:

الافتراض الأول : الدين رأس الثقافة

أول هـــذه الافتراضات هو أن الدين – وما في معناه – هو رأس الثقافة، أو قــل: إنـــه عقل أية ثقافة أو روحها؛ فكما يستحيل أن نتصور إنسانًا سويًا بلا عقل، فإنـــه – فــيما نــرى – لا يمكــن أن نتصـــور ثقافة بلا دين. ونقدم في تبرير هذا الافتراض الاعتبارات التالية:

❑ خطأ شائع وصواب ضائع :

شـــاع في الكتابات الغربية، ونقلت عنها الكتابات العربية فيما يتصل بالدلالة المعجمـــية للفظة "ثقافة" Culture أنها أخذت من كلمة لاتينية هي **Cultura** وتعني تنمية أو زراعة العقل[1].

وهـــذا قـــول لـــيس دقيقًا؛ لأن الجذر اللغوي للكلمة في اللغة الإنجليزية هو Cult وهذا هو الجذر الأصل المأخوذ عن اللفظة اللاتينية Cultus وتعني "عبادة"، وفيما يلي ترجمة لما جاء عنها في أحد المعاجم الإنجليزية المعتمدة[2]:

[Cult] اسم يدل على ما يلي:

(١) نسق عبادة دينية، وخاصة ما يتعلق بشعائر تلك الديانة وطقوسها.

(٢) إعجـــاب عظـــيم بشـــخص أو شـــيء أو فكـــرة؛ عـــبادة، وذكرت كلمتا Devotion و Homage علـــى أنهما مرادفتان لكلمة Cult في تأدية هذا المعـــنى، [والكلمة الأولى devotion تعني: ولاء وجدانيًا عميقًا ومستقرًا، وتعني الثانية homage احترامًا عظيمًا].

(٣) جماعة من البشر يمارسون هذه العبادة.

(٤) الموضوع الذي توجه إليه العبادة أو الإعجاب.

---

(١) انظر ص ٢٥ في هذا الكتاب.

(2) The World Book Dictionary. Chicago: World Book, Inc., 1992. P. 505.

(٥) أ – جماعة أو فئة من الناس تدل ممارساتها أو معتقداتها على تمايزها وانعزالها عن القيم والمعتقدات السائدة.

ب – الممارسات التي تتبعها فئة من الناس أو المعتقدات التي يؤمنون بها.

والكلمة مأخوذة من اللاتينية Cultus وتعني عبادة.

نقلتُ إليك المعاني السابقة، لأدلك على أن الكلمة في اللغة اللاتينية أو في اللغة الإنجليزية محملة بمعانٍ وظلال دينية كثيفة، تسوغ افتراض أن الدين – أو ما في معنى الدين – هو روح الثقافة، وأن مستقر الثقافة ومستودعها هو نفوس البشر؛ وعقولهم ووجداناتهم، وأن الدين جوهرها وروحها لا ينفك عنها ولا تنفك عنه. وتدل المعاني التي وردت في المعجم على أن الثقافة مركوزة أولاً في نفوس الناس، وأن التعبير عما هو مختلج في نفوسهم يظهر في أعمالهم وأقوالهم ومنتجاتهم.

وحديثنا حتى الآن ينصب على الدين بمعناه العام الذي يشمل الأديان السماوية جميعها – وخاتمها دين الإسلام – أو ما كان في معنى الدين من معتقدات وقيم تكبح جموح النفوس البشرية عن منازع تبددها، وتهديها إلى نهج يحفظ عليها توازنها واطمئنانها.

وأرجو لتبرير افتراض أن الدين هو "رأس الثقافة" وروحها أن تستحضر رؤية الشاعر والمفكر والناقد الإنجليزي الأشهر "ت.س. إليوت"، التي قدمناها لك، وخلاصتها أن الثقافة لا تنمو إلا بجانب دين، وأن الثقافة والدين وجهان لشيء واحد، وأن ثقافة أوروبا سوف تختفي إذا اختفى الإيمان المسيحي[٣].

❑ من المنظور الأنثروبولوجي

ومما يبرر افتراض أن الدين – بمعناه العام– هو رأس الثقافة وروحها انبثاق فرع خاص من الأنثروبولوجي لدراسة الظاهرة الدينية، عُرف باسم الأنثروبولوجيا الدينية Anthropology of Religion، وذلك على الرغم من عدم اتفاق علماء الأنثروبولوجي على تعريف الدين؛ حيث يرى بعضهم أنه "الإيمان

---

(٣) راجع ص ٤١-٤٢ في هذا الكتاب.

بالكائنات الروحية أو الكائنات المتجاوزة للطبيعة". ويذهب آخرون إلى تعريف الدين تعريفًا وظيفيًا في ضوء الممارسات التي يقوم بها من ينتمون إلى الدين، وهذا مبحث مستقل. لن أحاول – هنا – الدخول فيه(٤). وإن كنت سأقوم لاحقًا بمحاولة التمييز بين مفهوم "الدين" – الإسلام – ومفهوم "التدين" بالإسلام.

ونعود إلى آراء علماء الأنثروبولوجي لنرى ماذا فيها يمكن أن يسند افتراض أن الدين بمعناه العام هو لب الثقافة لنجد من يقول: إن الثقافات في التحليل النهائي ليست إلا أنساقًا موجهة بالقيم والمعتقدات، وأن القيم والمعتقدات هي التي تحدد حاجة الإنسان الثقافية إلى "العقلانية" ، وإلى أن تزخر خبراته العاطفية بفيض كامل من المعاني، كما تحدد مدى ثراء خياله، وعمق ولائه لما يدين به(٥).

وأحسب أن هذا الرأي يعني أن الثقافة يمكن أن ينظر إليها على أن لها بنيتين: بنية سطحية تتمثل فيما تفرزه الثقافة من منتجات مادية ، تستخدم فيها أدوات العلم الطبيعي، ووسائل التقانة المادية ، مثلما يتجلى فيها من منتجات التواصل بين الناس بفنون مختلفة وبوسائل متنوعة ألوانها. وتختلف الثقافات في هذه البنية السطحية اختلافات شتى.

وللثقافة أيضًا بنية عميقة تتمثل في المعتقدات والقيم المتصلة بالخلق والخالق والكون والإنسان وهي القيم التي تنشأ عنها دوافع تحفز الناس إلى المنجزات التي تمثلها البنية السطحية للثقافة. وتختلف الثقافات في المصادر الأساسية التي توصل هذه المعتقدات والقيم والنوازع في نفوس الناس، كما يختلفون في مضامينها، مما يترتب عليه تنوع المنتجات الثقافية، وإن تشابهت العمليات التي يقوم بها الناس في الثقافات المختلفة.

---

(٤) لمزيد من المعرفة في هذا الصدد، انظر : شارلوت سيمور – سميث، موسوعة علم الإنسان. ترجمة مجموعة من أساتذة الاجتماع ، بإشراف محمد الجوهري. القاهرة: المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨.

(5) Laszlo, E. The Systems View of the World. New York: George Braziller, 1972. p. 85.

إن هــذا التصــور للثقافة في بنية سطحية وبنية عميقة هو التصور الأحدث والأكثر قبولاً لبعض المكونات الأساسية في "مركب الثقافة"Cultural Complex، وخاصـــة اللغــة؛ فهــي في رأي كثير من المعنيين بدراستها ذات بنية مزدوجة": ســطحية ظاهــرة: تمــثلها الألفــاظ والتراكيب والفقرات، سواء أكانت منطوقة / مســموعة أم مرئــية/ مكــتوبة، وبنــية باطــنة عميقة؛ تمثلها الأفكار والخواطر والأحاسيس التي تعتمل في نفس منشيء اللغة، وتختلج في وجدانه؛ فإن هو أراد أن يحــررها مــن حيازته الباطنة وأن يُشرك فيها الآخرين، جسّمها في ألفاظ وتراكيب ونســجها فــي نمط لغوي؛ يتخذه وسيلة لخطاب الآخرين المنتمين إلى اللغة، الذين تتباين استجاباتهم لنصوص ما يوجه إليهم من خطاب لغوي ثقافي.

واتفــاق علماء الأنثروبولوجي على أن الثقافة مركب معقد؛ يضم مكونات أو مفــردات تتبايــن طبيعــتها، وتخــتلف وظائفها بالنسبة للفرد والمجتمع يثير سؤالاً أساسيًا هو:

ما العنصر أو العناصر التي توفر لهذه الظاهرة في الفرد وفي الجماعة: الاتساق، والاستمرار، والتطور؟ وفي الإجابة عن السؤال نقول:

توشــك الكــتابات الأنثروبولوجية التي أتيحت لنا قراءتها أن تجمع على أن العنصــر المــنظِّم للمركــب الثقافــي المعقــد، هو نسق "التوجه القيمي Value-orientation System" . ويوصــف هــذا التوجه بأنه نسق فرعي في كل ثقافة؛ تنــتظم فيه القيم والمعايير والرموز التي ترشّد اختيارات الناس في الفكر النظري، وفــي الســلوك العملــي فــي مجالات الحياة كافة، وأن هذا النسق القيمي لا يمكن تصــوره مؤلفًــا مــن عناصر عشوائية غير مترابطة؛ ولكنه يتسم في بنيته، وفي وظائفــه بدرجــة معيــنة من الاتساق. وفي ضوء هذا قيل: "إن النسق القيمي يمثل نمطًــا مــن أنمــاط الثقافة، مختلفة أجزاؤه، ولكنها تترابط فيما بينها ؛ لتؤلف نسقًا للقيم، ونسقًا للعقائد وأنساقًا للتعبير الرمزي"[٦].

---

(6) Parsons, Talcott and Shulls, Edward A. Toward A General Theory of Action. New York: Harper and Row, Publishers, 1962, p. 55.

وهكـــذا يمكـــن أن نمضـــي إلى الحديث عن الثقافة الإسلامية معتمدين على ســلامة وصـــحة الافـــتراض القائل بأن الدين رأس الثقافة، ويمكن القول إن الثقافة الإســـلامية ظاهـــرة انبثقت من خلال نصوص كتاب مقدس، أُوحي به إلى رسول أميـــن، أبلـــغ الرســـالة التي كُلف بها، وأن سنة الرسول ﷺ ثمرة ناضجة للتوجيه القرآنـــي، وانه ما نطق أو فعل عن هوى في نفسه، وإنما كانت السُّنة وحيًا يُوحى به – قولية كانت هذه السنة أو فعلية – أريد بها التشريع.

الافتراض الثاني: «الثقافة ظاهرة.. فطرية- مكتسبة»:

يعـــتمد التنظـــير في مجال الثقافة، وفي دراسة الممارسات الاجتماعية التي تـــتألف منها في الفكر الغربي على مقولات مفادها: أن الثقافة ظاهرة مكتسبة، وأنها صـــناعة بشرية، وأن الإنسان الفرد مُنتَجٌ ثقافي، تصنعه الثقافة التي يَنشأ فيها، وأن البحـــث الثقافـــي يجـــب أن يسلك فيه منهج "البحث العلمي" الذي يتبع في البحوث الطبيعـــية مســـتهدفًا: وصـــف الظواهر، وتفسيرها، والتنبؤ بها، وأخيرًا ضبط هذه الظواهر والتحكم فيها.

وتختلف نشأة الثقافة في المنظور الإسلامي عنها في المنظور الغربي؛ وذلك على الوجه التالي:

- **لولا الفطرة ما كانت الثقافة:**

إن القول بأن الثقافة ظاهرة إنسانية مكتسبة يعني إنكار أثر الفطرة في الشأن الإنســـاني كله. وأقصد بالفطرة هنا الحال التي يكون عليها كل إنسان حال ولادته. والفطرة في اصطلاح الفلاسفة استعداد لإصابة الحكم، والتمييز بين الحق والباطل. وهي المرادة بما جاء في التنـــزيل الحكيم ﴿ **فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ** ﴾[٧].

---

(٧) السورة (٣٠) الروم : ٣٠.

والفطرة التي أودعها الله في جنس الإنسان ميزته عن سائر مخلوقات الله؛ إذ غُرست فيه استعدادات أو قابليات بدنية وعقلية واجتماعية، جعلته مؤهلاً لأن يكون خليفة لله في إعمار الكون، والوفاء بعهد الأمانة التي حُمِّلها، بعد أن عُرضت على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها، وأشفقن منها وحملها الإنسان ... وكان من أبرز القابليات البدنية في الإنسان قامة الإنسان المعتدلة، وهيكل بنيته الذي هيأ له مجالات فسيحة في الإدراك الحسي من خلال ما رُكب فيه من حواس، وكان من تمام خلق الإنسان "بنانه" وهي أصابع اليد أو أطرافها التي تحدى بها القرآن الكريم من ينكرون البعث ﴿ أَيَحْسَبُ الإِنْسَانُ أَلَّنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ ﴾[8]. وذكرُ البنان في هذا الموقف إبرازٌ للوظائف الكثيرة والمتنوعة التي يؤديها البنان للإنسان في الحياة، وتميز كل إنسان ببصمة تميزه عن أي فرد آخر.

وميزت فطرة الله الإنسان بقابليات عقلية جعلته قادرًا على التصور الذهني والنهوض بعمليات عقلية فريدة كالوعي بالذات، والتفكير والتفسير والتأويل والنقد - للذات وللآخرين - والتخيل والتذكر والتوقع والتخطيط واستشراف المستقبل، والتواصل مع الآخرين ونحوها ...

ولولا ما غرسته فطرة الله في الإنسان لما كان عالم الثقافة. فهل كان للإنسان أن يعقل دون أن يزود فطريًا بالمخ؟ وهل كان له أن يعبر دون اللسان أداة البيان؟ وهل كان له أن يصنع علمًا أو أدبًا أو فنًا أو اختراعًا لو أن فطرة الله - جلّت قدرته - لم تهيئه للإنتاج الثقافي وللتلقي الثقافي ؟ ولذا فإني أقول إن الثقافة ليست اكتسابًا محضًا من المجتمع، ولكنها موصولة اتصالاً عضويًا بالفطرة، فلولا الفطرة التي فطر الله الإنسان عليها ما كانت للإنسان ثقافة.

والقول بأثر الفطرة في الثقافة يعني أن نعمة الفطرة هي أساس الثقافة، وأننا نخطئ خطأً بالغًا حين نقول إن الثقافة مكتسب محض ولا شيء قبله ولا شيء بعده.

---

(٨) السورة (٧٥) القيامة : ٣-٤.

* **الدراسات اللغوية الحديثة:**

وأحسب أن الرؤية العلمية الراهنة تدعم هذا القول بشدة. ويكفي أن أشير في هـذا الصـدد إلـى ما يقال – الآن – عن "اللغة" وهي أحد المكونات الأساسية في ظاهـرة الثقافة؛ فقد شاع القول بأن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة؛ وبذلت جهود جادة ضد هذه المقولة، فقد حرص أحد علماء اللغة المرموقين على أن يجعل عنوان أحد كتبه: "**غريزة اللغة : العلم الجديد للغة والعقل**[٩]".

وتـدور فصول الكتاب حول كيف يبدع العقل اللغة. وأنقل لك هنا بعض ما جاء في هذا الكتاب مما يناقض مقولة: "إن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة".

قال "بنكر" إن التفكير في اللغة على أنها غريزة يقلب الحكمة الشائعة، والتي يـتم تداولها في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهي أن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة؛ إن اللغـة ليسـت اختراعًا ثقافيًا؛ إلا إذا قلنا إن اعتدال قامة الإنسان التي تمكنه من الوقـوف والمشـي اخـتراع ثقافـي... ويرى "بنكر" أن اللغة في الإنسان مدفوعة بغريـزة اللغة؛ مثلما تفعل العصافير حين تغرد، ومثلما تبني العناكب بيوتها بما هو مغروس فيها.

واستشـهد "بـنكر" في دعم وجهة نظره بالدراسات التي قام بها أبرز علماء اللغـة المعاصـرين – نـاعوم تشومسـكي – حين لفت الأنظار بشدة إلى حقيقتين مهمتيـن: **الحقـيقة الأولـى** هي قدرة الصغار والكبار على أن ينطقوا وأن يفهموا جمـلاً مـترابطة ذات معنى. وأن هذه الجمل تظهر لأول مرة. أي أن اللغة ليست رصـيدًا مـتراكمًا مـن الاستجابات لمثيرات بيئية على نحو ما قالت به "النظرية السلوكية" القديمة مع واطسن أو "السلوكية الحديثة" مع "سكنر".

---

(9) Pinker, Steven. The Language Instinct. The New Science of Language and Mind. London: Allen Lane, The Penguin Press, 1994.

* عرِّب هذا الكتاب؛ انظر: حمزة بن قبلان المزيني (مُعرِبًا) الغريزة اللغوية. كيف يبدع العقل اللغة. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار المريخ، ١٤٢٠ هـ – ٢٠٠٠م. وقد آثرت الرجوع إلى الأصل الإنجليزي.

وفـــي تفسير هذه الظاهرة يرى تشومسكي – فيما نقل عنه "بنكر" – أن عقل الإنســان مزود – بالفطرة – ببرنامج يمكن أن يبني من خلاله عددًا غير متناه من الجمل مما يمكن أن يسمى "النحو" العقلي.

والحقيقة الثانية هي أن الأطفال تتصاعد قدرتهم على إنتاج وفَهم هذه الجمل بصورة سريعة، ودون أن يتعرضوا لتعليم مقنن.

ويســتنتج "تشومسكي" من هذه الحقيقة أن الإنسان مزود – بالفطرة – بخطة مغروسة في تركيبه الحيوي؛ من شأنها أن تجعله قادرًا على إنتاج اللغة وتلقيها(١٠).

ونحن نرى فيما قيل هنا عن اللغة ما يدعم افتراضنا أن الثقافة ليست ظاهرة مكتسبة بإطلاق؛ وإنما هي مكتسبة بما أودعته الفطرة التي فطر الله الجنس البشري عليها. ولذا فإن الدقة والأمانة يقتضيان وصف الثقافة بأنها "مكتسبة بالفطرة".

الافتراض الثالث:

وهــذا الافــتراض يتكامل مع الافتراضيين السابقين؛ فإذا كنا قد عرضنا في الافــتراض الأول أن "الديــن" – بوجــه عــام – هو رأس الثقافة أو روحها؛ وفي الافــتراض الثانـــي أن الــثقافة ظاهرة "فطرية – مكتسبة" فإن هذا الافتراض يكمل ســابقيه وينصب على أن محور "الثقافة الإسلامية" في نشأتها وفي تطورها – عبر العصـــور – هـــو "الإسلام" "الدين"، الذي جاء عنه في القرآن الكريم قول الله تعالى: ﴿ إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الإِسْلامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْياً بَيْنَهُمْ وَمَنْ يَكْفُرْ بِآيَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ ﴾(١١).

ويهمــنا فــي بدايــة توضــيح متضمنات هذا الافتراض أن نفرق بين ثلاثة مفاهــيم: أ) *الديــن (الإســلام)*. ب) *التديــن بالإســلام*. ج) *الــثقافة الإســلامية*. ويدعونـــا إلـــى ضرورة التمييز بين هذه المفهومات ما نلحظه من الخلط والالتباس

---

(10) Ibid., Chapter I, pp. 15-24.

(١١) السورة (٣) آل عمران: ١٩.

بيـــنها في الأحاديث والكتابات. وما يترتب على هذا الخلط من جدل يحتد في أحيان كثـــيرة دون الوصـــول إلـــى ما يشبه حسمًا في أمور تتصل بعلاقة الدين بالحياة، وعلاقة المتدينين بالدين.

❑ مفهوم الدين:

الديـــن – لغـــة – هو الحال التي يخضع لها الإنسان، ويقال في هذا المعنى: هذا دينه وديدنه، وجاء اللفظ في القرآن الكريم في تراكيب مختلفة؛ يتبين فيها معنى اللفـــظ من خلال السياق؛ فالدين يعني الحساب والجزاء في قوله تعالى: ﴿ مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ ﴾[١٢]. ويعني الطاعة والخضوع في قول الحق: ﴿ وَإِذَا غَشِيَهُمْ مَوْجٌ كَالظُّلَلِ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ ﴾[١٣]. ويعني الطريق الذي يألفه المرء ﴿ لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ ﴾[١٤]. كما يعني الحكم الذي تجب طاعته في مثل شأن الزاني والزانية في قول الله تعالى وتبارك ﴿...وَلا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ...﴾[١٥].

وجـــاء اللفظ في التنـــزيل الحكيم للدلالة على دين الإسلام، دين الحق واجب الاتـــباع؛ الـــذي أُنزل على محمد رسول الله ﷺ، وذلك في قوله جلّ شأنه: ﴿ وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلامِ دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ ﴾[١٦]. وهو الدين الذي أعلن تمامه واكتماله فـــيما نزل على الرسول ﷺ، وهو واقف بعرفة في حجة الوداع، يوم الجمعة التاسع مـــن ذي الحجـــة ســـنة عشر من الهجرة، وجاء في التنـــزيل الحكيم: ﴿... الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلامَ دِيناً... ﴾[١٧].

---

(١٢) السورة (١) الفاتحة :٤.
(١٣) السورة (٣١) لقمان : ٣٢.
(١٤) السورة (١٠٩) الكافرون : ٦.
(١٥) السورة (٢٤) النور : ٢.
(١٦) السورة (٣) آل عمران : ٨٥.
(١٧) السورة (٥) المائدة : ٣.

الإسلام (الدين):

الإســـلام خطاب رباني مقدس، وهو خاتم الأديان السماوية أوحى به الله إلى نبـيه المصطفى محمد ﷺ، وأمره بإبلاغه للناس أجمعين ﴿ يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ ﴾(١٨).

وينصـــب خطاب الإسلام على حركة الوجود الطبيعي، والوجود الاجتماعي، والصـــلات الوثقـــى بينهما، كما ينصب على دور الإنسان في الحياة، بوصفه أكرم مخلوقات الله، والمستخلف عنه سبحانه في عمران الأرض، والمسخر له – بسلطان الله – ما في السماء والأرض.

وخطـــاب الإســـلام هـــو جملـــة ما جاء في القرآن الكريم، وما أُوحي إلى الرسول ﷺ لينطق به، بيانًا وأمرًا ونهيًا، أو ليسنته فعلاً، أو ليقضي به حكمًا، سواء أكـــان هـــذا قضـــاء في أمور الناس، وهو "الشريعة"، أو قضاء في أخلاقهم، وهو "الآداب" أو قضاء في إسلام القلب واللسان والجوارح لله، وهو العبادات.

والخضـــوع لمـــا جـــاء بـــه الإسلام ليس خضوع قهر أو إكراه، وإنما هو الخضـــوع عـــن طـــريق الحجـــة والـــبرهان والدلالة ، والتمييز العقلي بين الهدى والضلال، والحق والباطل والغي والرشد ﴿ لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لا انْفِصَامَ ﴾(١٩).

هـــذا هـــو الإســـلام: دين جاء به كتاب شامل مستوعب لأمور الدين والدنيا والآخـــرة يقـــرأ لـــيفهم، يتعبد بتلاوته، وسنة نبوية قطعية الثبوت وقطعية الدلالة؛ تفصل ما أجمل في القرآن، أو تسن سنة في شأن حيوي من شئون البشر. لا ينطق صـــاحبها عـــن هوى؛ وإنما حديثه وحي يوحى، وطاعته واجبة ﴿ مَنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظاً ﴾(٢٠).

---

(١٨) السورة (٥) المائدة : ٦٧.
(١٩) السورة (٢) البقرة : ٢٥٦.
(٢٠) السورة (٤) النساء : ٨٠.

وهو خطاب رباني، موجه إلى عقول قادرة على الفهم والتذكر والتفكير والمقارنة، وتجاوز الزمان والمكان، مدعوة إلى النظر في أنفسها، وفي الآفاق، مطالبة أن تختار بمحض إرادتها الحرة، بين الهدى والضلال، وأن تتحمل مسئولية اختيارها ﴿ قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمُ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُم بِوَكِيلٍ ﴾[٢١].

والإسلام – على الوجه الذي قدمناه هنا – هو **التصميم الإلهي الأمثل**، هو ما رسمه خالق الكون لمخلوقاته، وهو – جلّ جلاله – عليم بطبيعتها، وخبير بالنوازع التي ركبت في كل منها. إنه تصورٌ مثالي، وضع معايير وسننًا لحركة الحياة التي خلقها خالق الكون، بما هو قيوم عليها في النشأة والسيرورة والصيرورة، ولا تبديل لسنته في الوجود الطبيعي أو الوجود الاجتماعي إلا بسلطانه – جلّ علاه –.

وأكتفي بهذا القدر من التوضيح لمفهوم الدين ، ونتحول الآن لمفهوم التدين.

❑ مفهوم التدين:

يُقال دان بالإسلام، وتديّن بالإسلام أي اتخذه دينًا..ويقول العرب: "التدين اعتقاد بالجنان، وإقرار باللسان ، وعمل بالأركان".

فهو إذن من أعمال الإنسان؛ إنه فعل بشري، تصدق عليه المراوحة بين الكمال والنقصان، والتحول والتغير، وهما من أخص سمات الإنسان في كل مكان وزمان.

التدين: قراءات إنسانية للنص الإلهي الأقدس، المسطور في القرآن والمنثور في كتاب الكون، تنشأ عنها استجابات، تتفاوت في قربها أو بعدها، وفي مدى انطباقها أو انحرافها عن الأحكام والقواعد والخطوط المكونة لبنية النص الإلهي وروحه، كما أراده منشئ الخطاب، جلّ علاه، وكما أبلغه رسوله ومصطفاه ﷺ. وينطبق هذا القول على تدين الأفراد والجماعات والأمة.

---

(٢١) السورة (١٠) يونس : ١٠٨.

التديــن – كمــا قلت – تطبيق لتعاليم الإسلام في واقع الحياة المعيش، وهو تطبــيق إنساني لا ملائكي، ينهض به الإنسان الذي وصفه خالقه – سبحانه – بأنه ظلوم جهول، ولا يصدق على أبناء جنسه أنهم ﴿.. مَلائِكَةٌ غِلاظٌ شِدَادٌ لا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ ﴾[٢٢].

الديــن – فــي ذاته ولذاته – أمرٌ مقدس، لا ينفك عنه الكمال ولا تزول عنه القداســة، والتديــن فعل بشري، متغير، ونسبي؛ بما في طبيعة الإنسان من قابليات للتغير في بنيته البدنية والذهنية بمرور الزمان.

ومــن الخطــأ أن ينســب الديــن للإنسان ؛ والصواب أن ينسب للديَّان؛ فلا يتحدث عن إسلام أبي ذر الغفاري أو إسلام ابن سينا، أو الغزالي، أو إسلام الشيعة وإســلام الســنة أو إسلام الظاهرية[٢٣]؛ لأن الإسلام كلٌّ موحد، لا تنوع في أصله، ولا اختلاف بين وحدة خطابه، وقد تــمَّ واكتمل بنص القرآن، وإنما يصدق التنوع، على "التدين" بمعنى الرؤية البشرية التي يراها أتباع الدين بعيون عقولهم، لمجمــل نصوص (Texts) الدين؛ ومن خلال عدسات بصائرهم.

وأرى أن الــتفرقة بين "الدين" و "التدين" سوف تُبقي على قداسة الدين سامية متعالــية؛ تشــرئب إلــيها عقول من ينتمون إلى الإسلام، وتهفو إليها قلوبهم؛ فهي – والله أعلم – المثل الأسمى الذي لم يتحقق كاملاً غير منقوص، ونقيًا غير مشوب في أي عصر من عصور الإسلام، سواء في عصر الرسالة الخالدة ، أو في عصر الخلافة الراشدة، وفي ما تلاهما من عصور. وبهذا يبقى الدين خالصًا لله جلَّ علاه.

وأحســب أن تمييز "التدين" عن "الدين" من شأنه أن يبطل إدعاء أي فرد، أو أية جماعة أن تدينه أو تدينها بالإسلام هو دين "الإسلام" وبهذا تستقر زائنات أعمال المسلمين، وشائنات سلوكهم منسوبة إليهم؛ لا إلى الإسلام، ويمكن أن تُقيّم إيجابيات التديــن وســلبياته – علــى سواء – في ضوء المعايير الكلية التي تتغياها مقاصد الإسلام الكلية، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون.

---

(٢٢) السورة (٦٦) التحريم : ٦.

(٢٣) محمد خاتمي. الدين والدولة (تقديم محمد كمال إمام). القاهرة: الدار العالمية للكتب والنشر، ١٩٩٨، ص ١٧.

مفهوم علوم الدين :

بقي أن أقول إن ثمة مفهومًا آخر يلتبس مع مفهومي الدين والتدين. وهو مفهوم "علوم الدين". وتجدر الإشارة هنا إلى ما قال أستاذنا "زكي نجيب محمود" - يرحمه الله[٢٤]- حيث يرى أن علوم الدين ليست هي الدين، بدليل أن الدين الإسلامي قام، وتدين به أناس كثيرون قبل أن تتشكل علوم الدين، وباستقصاء نشأة هذه المفاهيم يجئ "الدين" أولاً، و"التدين" ثانيًا، و"علوم الدين" ثالثًا.

ويصدق هذا على الفرق بين اللغة وعلوم اللغة، فقد قامت اللغة العربية وأدت وظائفها قبل أن تقوم علوم اللغة بفترة طويلة، والأمثلة على أن حقائق الواقع الطبيعي والاجتماعي ليست هي العلم، وإنما هي ما يقام عليه العلم كثيرة، يمكن القارئ أن يعددها، ولأستاذنا الدكتور "زكي"، نظرة ميز فيها بين العلم في مجالات الطبيعة، والعلم في المجالات الإنسانية والاجتماعية - وبينها علوم الدين - ونؤثر تأجيل توضيح ما لنا من وجهة نظر في هذه التفرقة لمكان آخر في هذا الكتاب.

وأكتفي هنا بتأكيد أنه ليس ضروريًا أن يكون عالم الدين متديناً بالدين الذي توفر على دراسته؛ فبعض المستشرقين - من غير المسلمين - لهم دراية كبيرة ببعض علوم الدين[٢٥]، كما أنه ليس ضروريًا أن يكون كل مسلم متفقهًا في الدين، ويكفي أن يكون المسلم متفقًا في أمور دينه بصورة تكبحه عن الضلال، وتعصمه من الزلل. وعليه أن يستشير أهل الذكر في أمور دينه إن أبهِم عليه أمرٌ فيه.

---

(٢٤) زكي نجيب محمود. قيم من التراث.القاهرة: دار الشروق، ط٢، ١٩٨٩،ص ص ١٤٣-١٥٣.

(٢٥) انظر: محمد سليم العوا. "مناهج المستشرقين في الدراسات العربية والإسلامية". رسالة الخليج العربي. السنة الخامسة، العدد ١٥، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م. حيث عرض كتابًا يحمل ذات عنوان مقاله، صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومكتب التربية العربي لدول الخليج في ذات التاريخ.

❑ الثقافة الإسلامية :

أحسب أن ما قدمنا عن "الدين" : "الإسلام" و"التدين" بالإسلام من منظور إسلامي سوف ييسر لنا أن نقول كلمات عن الثقافة الإسلامية؛ لندرك ما بينها وغيرها من الثقافات من تباين. ولندرك – في الوقت ذاته – الأقدار المشتركة بينها وبين ثقافات الشعوب الأخرى. ثم نشرع في تحديد الخصائص الأساسية لهذه الثقافة التي يراد لها أن تكون محورًا تدور حوله مناهج التعليم في البلاد العربية الإسلامية.

قلنا قبلاً إن الثقافة الإسلامية ثقافة **"معيارية"** أي أن مفهوم الثقافة في المنظور الإسلامي ليس مجرد مفهوم للوصف، أو للوصف والتحليل؛ وإنما هو مفهوم "معياري" أي أنه يستند إلى "أوزان" مرجعية عليا، أثرت في نشأة الثقافة الإسلامية ، وهي مؤثرة – دائمًا – في حركتها، وأوجه تطورها وضوابط الحكم عليها. **وكيف كان ذلك؟**

نشأة ثقافة الإسلام:

جاء الإسلام – خاتم الأديان السماوية – في القرن السابع الميلادي ، بعد اليهودية والنصرانية، وانتشر في الجزيرة العربية، ثم تجاوزها عبر العصور إلى معظم أقطار المعمورة، ولم يكن ظهور الإسلام عبثًا، وإنما جاء مصدقًا لما ورد في التوراة والإنجيل، ودالاً على ما حُرِّف فيهما قصدًا **﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحاً فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾**[٢٦].

وقد سبقت الإسلام ثقافات: الفرعونية، واليونانية، والرومانية، والفارسية، وتعددت الرؤى الثقافية التي سبقت الثقافة الإسلامية: ففي اليونانية تعددت الآلهة، وفي الرومان كانت الإنجازات الثقافية قلاعًا وحصونًا ومنشآت، وفي الفارسية كان إيوان كسرى، وجميعها كانت معنية بالجانب المادي والعمارة المادية.

---

(٢٦) السورة (٢) البقرة : ٦٢.

وجــاء الإسلام ليحرر الناس من عبادة طغاة البشر، ومن عبادة الأوثان إلى عــبادة إلــه واحــد، لــيس كمثله شيء، وليس له كفؤ ولا شريك له، وهو السميع البصير؛ يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور.

ديــن ثــوري شامل؛ مركز اهتمامه هو الإنسان في علاقته مع ربه – عالم الغيــب والشــهادة – وفي صلاته ببني جنسه بوصفهم مستخلفين في مناحي الحياة المختلفة، وفي علاقته بالسنن الطبيعية التي تكتنفه. جاء للقضاء على ثنائيات شاعت فــي الــثقافات التي سبقت ظهوره والتي واكبته، تعوق الإنسان عن أداء دوره في الحــياة، وتعــوق حــركة البشرية نحو التسامي، فآخى في اتساق معجز بين الدين والدولــة، وبيــن العقــل والنقل، وبين الحياة الأولى والحياة الآخرة، وبين الفردية والاجتماعــية، وبين الفكر النظري والممارسة العملية، ورفع عن بني الإنسان كثيرًا مــن مظاهــر الإصــر، والأغلال التي كانت في أعناقهم فــي الحضارات التــي سبقت الإسلام.

ونشــأت الثقافة الإسلامية إفرازًا طبيعيًا لأساسيات هذا الدين، فكان المحضن الــذي غذَّاهــا ورعاها، والحصن الذي جلاَّها ونمَّاها، وأشاعها في العالمين. ولذا، فإنــه يمكــن القول إن ظاهرة الثقافة الإسلامية، ظاهرة فريدة بين الثقافات؛ لأنها انبثقت من خلال نصوص كتاب مقدس، وسنة نبوية أوحى الله بها إلى رسوله. ولا تــزال هذه الثقافة تعتمد – في المقام الأول – على ما تنص عليــه أو توحي به – هذه النصوص.

وأحسب أن الثقافة الإسلامية لتفردها بهذا المصدر الإلهي في نشأتها، سوف تــبقى ثقافــة حــية فــي قلوب المسلمين، وأن القوة والضعف اللذين يبدوان على مظاهــرها – عبر أجيال الأمة – الإسلامية صفات تنسب إلى من ينتمون إلى هذه الثقافة لا إلى الثقافة ذاتها.

ويمــثل الإسلام في العالم المعاصر أحد أكبر الأديان وأكثرها انتشارًا؛ فعدد المســلمين وصــل إلــى ما يقرب من بليون وربع بليون نسمة، وهم موزعون بين أجــناس وقومــيات وثقافــات متعددة ومتنوعة تمتد من جنوبي الفلبين في أسيا إلى

نيجيريا في غرب أفريقيا. وأكبر المجموعات الإسلامية موجودة في أندونيسيا، وكذلك الدول العربية (أو منطقة الشرق الأوسط) ومنطقة شبه القارة الهندية، وجنوب شرقي أسيا، وأماكن كثيرة وواسعة في أفريقيا. ويشكل المسلمون أقليات ذات شأن في روسيا (الاتحاد السوفيتي السابق) وفي الصين وفي أمريكا الشمالية والجنوبية وفي أوروبا شرقًا وغربًا ووسطًا.

والسؤال الذي يطرأ على الذهن هو: *هل يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين في هذه الأنحاء المتباعدة الأرجاء؟*

وفي الإجابة عن هذا السؤال أقول: إن من يؤمنون بدين الإسلام هم بحكم تعاليم دينهم – الإسلام – أكثر الناس قدرة على معايشة الثقافات الأخرى – على الوجه الذي سنوضحه هنا –؛ فهم في البلاد التي يكوّنون فيها أقلية بالنسبة لتعداد سكانها يمثلون ثقافة فرعية، تعي هويتّها الدينية، وتحرص عليها، ولها حقوق تكفلها شرائع الأديان الكبرى، وتحميها القوانين والأعراف والمواثيق الدولية. وفي البلاد التي يكونون فيها أكثرية السكان يمثلون فيها الثقافة الأم، وتمثل الأقليات ثقافات فرعية يجب احترامها ، والوفاء بحقوقها.

ذلك أن التعددية Pluralism أو التنوع Variety حقيقة ثابتة في الوجود الطبيعي؛ وتعني الاختلاف في أنواع الظواهر الكونية وهي واقع أراده خالق الكون سبحانه، وهو العليم بما خلق، الخبير بهيئات خلقه ووظائفها.

وتتجلى هذه التعددية في ظاهرات التنوع في كل من الغلاف الصخري والمائي والنباتي والحيواني والجوي الذي يكتنف الوجود البشري، وكل هذا التنوع تجمعه وحدة شاملة تتسق فيها كل الظاهرات المتنوعة ولا تصادم أو تناقض إحداها الأخريات:

﴿ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَن تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ هَٰذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِن دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴾[٢٧].

---

(٢٧) السورة (٣١) لقمان: ١٠-١١.

وهـــي ذات الحقــيقة التي دعا القرآن الكريم الناس إلى تأملها، في قول الله تعــالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفاً أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾[٢٨].

والتــنوع أو الــتعددية فــي نوع الإنسان – ذكر / أنثى –، واختلاف لغاته وألوانه آية من آيات الله، ونعمة من نعمه.

﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ ﴾[٢٩].

وتعــدد الــثقافات لا يقتضي بالضرورة تنازعها أو تصادمها. ورؤية صدام الثقافات فكرة تتعارض جذريًا مع رؤية الإسلام لهذا التنوع، وما رسم له من غايات تتمثل في التعارف لا التناكر، والتعاون لا التناحر، والتناصر لا التخاذل.

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾[٣٠].

ونكتفــي هــنا بــالقول إن التعددية الدينية لا تتنافى مع التعددية السياسية في أصــول الفكر الإسلامي؛ ذلك أن التعددية الدينية تتعلق بثوابت يمكن الوفاء بحقوقها في ظل أي تنظيم سياسي؛ لأنها قضايا كلية ثابتة في جوهرها، وأعني بذلك العقيدة الإيمانــية وشــعائر الديــن، وفروضه، وإقامة أركانه، أما التنظيم السياسي فهو من المصــالح المتغيرة التي تعود في نشأتها وامتداداتها وتنظيماتها إلى ما يقرره العقل البشــري الجمعــي داخل كل ثقافة[٣١]. وينطبق هذا القول على الأقلية المسلمة التي

---

(٢٨) السورة (٣٥) فاطر : ٢٧-٢٨.

(٢٩) السورة (٣٠) الروم : ٢٢.

(٣٠) السورة (٤٩) الحجرات : ١٣.

(٣١) محمد سليم العوا. التعددية السياسية من منظور إسلامي. مجلة منبر الحوار، السنة السادسة، العدد ٢٠، ١٤١١ هــ، ١٩٩١م، ص ص ١٢٩-١٣٨.

تعيش في بلد تدين الغالبية العظمى من سكانه بالدين المسيحي أو الديانة البوذية مثلما ينطبق على الأقلية المسيحية أو اليهودية التي تعيش في بلد تدين الغالبية العظمى فيه بالدين الإسلامي.

وحان الوقت للحديث عن خصائص الثقافة الإسلامية. وأود قبل البدء في إيضاح هذه الخصائص أن أذكِّر القارئ بالتصور الذي طرحته قبلاً في هذا الفصل، وميزت فيه بين الدين والتدين، والتفرقة التي قدمتها سلفًا حول ضرورة التمييز بين الثقافة، والمظاهر الثقافية. وأحب أن أضيف هنا بإيجاز ما يلي:

- إن الخصائص التي سوف أذكرها للثقافة الإسلامية تمثل في مفرداتها ومجموعها التصميم المثالي الذي تطمح الثقافة الإسلامية إلى تحقيقه في الواقع الحي الذي تحياه المجتمعات الإسلامية. وفي عبارة أخرى أقول إن تطبيق هذا المثال الثقافي في المجتمعات المختلفة، ليس ضروريًا أن يكون منطبقًا – أكمل انطباق – على التصميم النظري الذي سوف أعرضه؛ ولكني أحسب أن هذا التصميم يمثل طموحًا ثقافيًا تسعى المجتمعات الإسلامية إلى تطبيقاته؛ لأنه مستقر في أعماق قلوبها، وليس ضروريًا أن تنجح المجتمعات الإسلامية في تطبيقه كاملاً في هذا الجيل، ويكفي في إثبات حيوية هذا المثال وقوته أن أبناء الثقافة الإسلامية، يبذلون في سبيله جهودًا ملحوظة ، وبعض هذه المجتمعات – في سبيل تحقيق هذا المثال – يعاني كثيرًا من ألوان القهر والظلم والتعذيب، وحين يستشعرون اليأس في تحقيق المعالم الأساسية في هذا المثال يضحون بأنفسهم كبارًا وصغارًا رجالاً ونساءً، وأنتقل الآن إلى ما يعين الله عليه من بيان لخصائص الثقافة الإسلامية.

* * *

خصائص الثقافة الإسلامية

تمهيد:

أود قبل بداية إيضاح بعض من أبرز خصائص الثقافة الإسلامية أن أؤكد على ما يلي:

- أننا سوف نعرض هذه الخصائص تحت عناوين رئيسية، نعرض في كل منها جوهر الخصيصة وتضميناتها ومقتضياتها في الحياة العامة بوجه عام، وفي مجالات التربية بوجه خاص، وعرض الخصائص مفرقة وموزعة على هذه العناوين إنما أردنا به تيسير عرضها، ولكنها في واقع الأمر تمثل كلاً متكاملاً، لا ينفك أحد أجزائه عن سائر الأجزاء.
- وأستأذن في أن أذكر بأني أعرض في هذه الخصائص التصميم الأمثل للثقافة الإسلامية، التصميم الذي يطمح المسلمون إلى تحقيقه، ويجاهدون في سبيل إنجازه، وإن لم يتح لهم النجاح فيه بشكل كامل؛ لاعتبارات داخلية، تخص نمط حياتهم المعاصر، وأخرى خارجية تتعلق بالقوى الأجنبية، دائبة السعي بشتى الطرق ومختلف الأساليب – لأن يجعلوا شعوب الأمة الإسلامية تابعة لدول الغرب "الأوروبي – الأمريكي" سياسيًا واقتصاديًا وثقافيًا وتقنيًا.
- وقد ألزمني سرد هذه الخصائص أن أعرضها في نموذج خطي رأسي؛ تتوالى فيه الخصائص، وأؤكد أن هذا النظام في العرض يجب ألا يوحي بأهمية إحدى الخصائص على ما عداها، وذلك فيما عدا الخصيصة الأولى (ثقافة إيمانية موحدة)؛ حيث اعتبرها الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها الخصائص التالية:

١- ثقافة إيمانية موحِدة (ركيزة كل الخصائص)

جوهـــر الثقافة الإسلامية هو أنها ثقافة إيمانية موحِّدة، ووصف إيمانية يعني أن من سمات المسلم الإيمان بالقلب وبالعقل، بأن الكون بما فيه ومن فيه مخلوق لله سبحانه وتعـالى؛ خـالق السـموات والأرض وما بينهما، وفاطر كل مخلوق في الوجـود الطبيعـي وفي الوجود الاجتماعي على هيئة معينة، تؤدي وظائف في هذا الكون، جعلته متسقًا في حركته، موفيًا بمتطلبات الحياة لكل مخلوقات الله. ووصف الـثقافة بأنهـا موحِّدة يعني أن المسلم الحق يعتقد – بالقلب وبالعقل – أن خالق هذا الكـون واحد أحد فرد صمد، لم يلد، ولم يولد، وليس لـه كفؤ، وليس كمثله شيء، وهو السميع البصير.

ولـذا، فـإن ركـيزة خصـائص الـثقافة الإسـلامية هي الإيمان بحقيقتين متلازمتيـن؛ لا تنفك إحداهما عن الأخرى: حقيقة أحدية الألوهية، وحقيقة العبودية، وتعنـي الأولـى تفـرد الخالق جلّ علاه بالألوهية، وأن وجود الله سبحانه وتعالى وجـود متميز عن وجود مخلوقاته جميعها، وتعني الثانية أن كل ما عدا الله عبيد لله جلّ علاه.

وتوحـيد الألوهية كان هو الأساس في كل الديانات التي جاء بها – من قبل الإسـلام – رسـل اصـطفاهم الله سـبحانه لرسالته؛ ففي التنـزيل الحكيم: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا أَنَا فَاعْبُدُونِ ﴾[٣٢].

﴿ لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ ﴾[٣٣].

﴿ وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْباً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ قَدْ جَاءَتْكُمْ بَيِّنَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ ﴾[٣٤].

---

(٣٢) السورة (٢١) الأنبياء : ٢٥.
(٣٣) السورة (٧) الأعراف : ٥٩.
(٣٤) السورة (٧) الأعراف : ٨٥.

﴿ فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلاةَ لِذِكْرِي ﴾[٣٥].

ويقص القرآن الكريم أن التوحيد كان ديانة إبراهيم عليه السلام، وأنه الدين الذي وصَّى به إبراهيم وإسماعيل وإسحاق، وأن يعقوب بن إسحاق كان يدين بالتوحيد، ووصى به بنيه حال موته[٣٦].

واليهودية في حقيقتها دين توحيد جاء به موسى عليه السلام لبني إسرائيل؛ إلا أن بني إسرائيل من قبل موسى ومن بعده شوهوا هذا الدين، وحرفوا الكلم عن مواضعه، وافتروا على "إله إسرائيل"، فقالوا: إنهم أبناء الله وأحباؤه، كما قالوا: "إن عُزيرًا ابن الله".

وجاء عيسى عليه السلام بالمسيحية دين توحيد ؛ ولكن انتهت عقائد بعض طوائف المسيحية إلى جعل التوحيد توحيدًا بين أقانيمَ ثلاثة: الأب والابن والروح القدس، وذلك على النحو الذي تنوعت فيه تصورات الكنائس المسيحية.

وقد استنكر القرآن الكريم ما أدخل على الديانتين: اليهودية والمسيحية من تحريف:

﴿ وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ يُضَاهِئُونَ قَوْلَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَبْلُ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ ﴾[٣٧].

ونستطيع أن نخلص مما قدمنا هنا أن "التوحيد الكامل" هو الخصيصة الركيزة في خصائص الثقافة الإسلامية، وأنه إفراز لعقيدة دينية تمثل ركنًا من أركان الإسلام في ضرورة أن يشهد المسلم: "أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله"، وأن يؤمن بالأنبياء والرسل السابقين وبكتبهم، وباليوم الآخر وبالبعث.

والإيمان بأحدية الخالق – جلّ علاه – يعني تفرد صفاته سبحانه بمعنى أنه:

---

(٣٥) السورة (٢٠) طه : ١١-١٤.
(٣٦) راجع الآيات الكريمة في سورة (٢)، البقرة : ١٣٠-١٣٣.
(٣٧) السورة (٩) التوبة : ٣٠.

ليس كمثله شيء، وأنه خالق كل شئ؛ ﴿ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيراً ﴾[٣٨]. وأنه سبحانه مالك كل شيء في السماوات والأرض وما بينهما ﴿ وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا ﴾[٣٩]. وأنه سبحانه – قيوم على كل من خلق، وسائر ما خلق. وقوامته تتمثل في أنه الرازق لكل البشر الذين خلقهم، ولسائر أمم الحيوان والطير مما خلق: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لا إِلَهَ إِلا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ ﴾[٤٠].
﴿ وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ إِلا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا ﴾[٤١].

وتتمثل أيضًا فيما جاء في الحديث الشريف خاصًا بأنه لو اجتمع الناس جميعًا على أن يضروا إنسانًا فلن يضروه إلا بما كتب الله عليه، ولو اجتمع كل الناس على نفعه فلن ينفعوه إلا بما كتبه الله له.

إن عناية الدين الإسلامي بتأصيل وحدة الألوهية تعادل عنايته بتأصيل الإخاء الإنساني بين البشر جميعًا. وهذا ماثل بقوة في قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً ﴾[٤٢].

ولنلحظ هنا أن الحديث موجه إلى الناس لا إلى المؤمنين ولا إلى المسلمين، وإنما إلى كل البشر دونما تفرقة في الانتماء الديني.

وجدير بنا أن نتساءل عن تضمينات "أحدية الألوهية" ومقتضياتها في حياة البشر بعامة، وماذا لها من تطبيقات في تربية البشر سواء في الأسرة أو في مؤسسات التعليم، فنقول:

---

(٣٨) السورة (٢٥) الفرقان : ٢.
(٣٩) السورة (٥) المائدة : ١٧.
(٤٠) السورة (٣٥) فاطر : ٣.
(٤١) سورة (١١) هود : ٦.
(٤٢) سورة (٤) النساء : ١.

إن الإيمـــان بحقـــيقة أحديـــة الألوهية توأم لحقيقة أخرى هي أن العبودية لا تكـــون إلا لله وحده؛ فهي إذن تحرير للإنسان من الخضوع لغير الله. وهذا يعني أن حياة الإنسان مقدسة، لا يجوز لأحد أن يعتدي عليها ، فـــفي التنـــزيل الحكيم:

﴿...أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً ﴾[٤٣].

فـــي هـــذه الآيـــة الكريمة تأكيد واضح لحق المساواة الذي تتبارى المواثيق الوضـــعية فـــي ترسيخه، إنه حقٌ مقررٌ منذ أكثر من أربعة عشر قرنًا، فالناس من مـــنظور الثقافة الإسلامية خلقوا – أحرارًا متساويين – لخالق واحد، ولا يجوز أن يعـــتـــدي علـــيهم أو يســـتعبدوا – بأية صورة من صور الاستعباد – بمعنى أنه لا يجـــوز أن تنـــتقص حقوقهـــم الأساســـية فـــي الأمـــن النفسي والأمن الاقتصادي والاجتماعـــي جميعًا دون نظر إلى انتمائهم الديني أو العرقي أو النوعي أو الطائفي أو الطبقي.

وفـــي أقـــوال رسول الإسلام ما يؤكد هذا المعنى؛ لو أن فاطمة بنت محمـــد ســـرقت لقطـــع محمـــد يدهـــا، ولا تمايـــز بين الأفراد في تطبيق الشريعة، كلهم سواســـيـــة: "ألا إن أضـــعفكم عـــندي القـــوي حتى آخذ الحق منه، وأقواكم عندي الضعيف حتى آخذ الحق له".

ومـــن شأن كفالة حق المساواة أن تفجر في الناس – جميعًا – طاقات هائلة، يجـــب أن يحـــافظ علـــيها، بالاســـتغلال الرشيد، وبالتنمية المطردة التي تنمي هذه الطاقات، وأن يحتفظ بها – أطول وقت ممكن.

هـــذا، وممـــا تضـــيفه عقيدة الإيمان الموحِّدة إلى شخصية الفرد تحريره من الخـــوف، ومـــن الانقـــياد لغير الله، ولغير ما يمليه شرع الله، وما اتفق عليه العقل الجمعـــي لجماعة المسلمين، ومن شأن هذا الإيمان أن يحفز الإنسان إلى السعي في الحياة معتصمًا بالله سبحانه ليهديه إلى صراط مستقيم.

هـــذا، وخصيصة الألوهية الموحِّدة يمكن أن تنمي في عقول الأجيال الناشئة

---

(٤٣) السورة (٥) المائدة : ٣٢.

في الأسرة وفي المدرسة وفي أجهزة الإعلام الجماهيري بوسائل شتى أذكر هنا بعض الأمثلة لها:

- أن ينص في الوثائق الأساسية المنظمة للمجتمعات الإسلامية على حرية الاعتقاد الديني، وحماية أصحاب الديانات المختلفة من أي قهر أو عسف أو إكراه تنفيذاً للنفي القرآني الواضح والأكيد في مثل قوله تعالى: ﴿ لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ﴾(٤٤).
- وقوله: ﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾(٤٥).
- ﴿ إِنَّكَ لا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَن يَشَاءُ ﴾(٤٦).
- أن تحرص الهيئات المسئولة عن التعليم في إعداد المواد التعليمية على أن تصمم المواد وتحرر، بصورة تدعو المتعلمين إلى التأمل في آيات الله في الكون ودراستها؛ لاكتشاف ما أودع الله في بنيتها وفي حركتها من أسرار تدل على وجود الله الواحد الأحد، المنزه عن الشريك أو المثل. وفي سائر المواد الدراسية والأنشطة (اللغات – العلوم – المواد الاجتماعية – الرحلات – والنشاط المدرسي). فرصٌ يجب أن تنتهز لتحقيق هذه الغاية.
- وتحقيق هذه الغاية يستلزم أن يكون في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين مقرر أو أكثر يدرس للطلاب المعلمين لتعريفهم بخصائص الثقافة الإسلامية، يكون من بين أهدافه تنمية وعي المعلمين – في كافة التخصصات – بأهمية الثقافة الإسلامية في تنمية الذاتية الثقافية للأفراد وللجماعات وللأمة، وخاصة في ضوء الأوضاع العالمية المعاصرة التي جيَّشت فيها الولايات المتحدة الأمريكية وحلفاؤها من دول الغرب قواها السياسية والاقتصادية والإعلامية "لعولمة الثقافة الغربية" على حساب ثقافات الشعوب النامية، واختصت الثقافة الإسلامية بنصيب موفور من حملات

---

(٤٤) السورة (٢) البقرة : ٢٥٦.

(٤٥) السورة (١٨) الكهف : ٢٩.

(٤٦) السورة (٢٨) القصص : ٥٦.

الافتئات والافتراءات والتضليل والتشويه المتعمد للإسلام، واعتباره العدو الأخضر الذي يجب أن يُصارَع ، بعد أن صُرِع العدو الأحمر (الاتحاد السوفيتي السابق).

٢- ثقافة « إنسانية عالمية »:

تكتسب الثقافة الإسلامية هذه السمة من الدين الإسلامي؛ المصدر الأصلي لهذه الثقافة؛ فالإسلام "الدين" والإسلام "الثقافة" يؤمن بالإنسان، ويرى أنه أكرم مخلوقات الله، وأبرز مظاهر تكريمه هو عهد استخلاف الإنسان عن الله في عمران الحياة وتسييرها.

إن الإسلام "الدين" والإسلام "الثقافة" يؤمن أشد الإيمان وأعمقه بوحدة الإنسانية، في سائر البقاع ، ولنقرأ سويًا قول الله تعالى:

- ﴿ إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ ﴾[٤٧].
- ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ ﴾[٤٨].
- ﴿ قُلْ إِنَّمَا يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَهَلْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴾[٤٩].

وهكذا يجب أن يتأصل في عقول الناس أن الثقافة الإسلامية تؤمن بأن جميع البشر لا يخضعون إلا لعبادة إله واحد، وهو وحده الجدير بالعبادة، التي يرتد عائدها على العباد أنفسهم: اطمئنانًا، ودفعًا لمظاهر القلق، ومجانبة لحالات الإحباط واليأس. ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنْسَ إِلا لِيَعْبُدُونِ مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُونِ إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ ﴾[٥٠].

وترتد وحدة الأسرة الإنسانية – من المنظور الإسلامي – إلى وحدة الأصل؛ إذ أن الناس جميعًا أبناء آدم، وآدم من تراب؛ وكل البشر – أبناء آدم – خلقوا من

---

(٤٧) السورة (٢١) الأنبياء : ٩٢.
(٤٨) السورة (٣٠) الروم : ٢٢.
(٤٩) السورة (٢١) الأنبياء : ١٠٨.
(٥٠) السورة (٥١) الذاريات : ٥٦-٥٨.

طين واحد، ولكن بعض الأفراد والجماعات، وبعض الشعوب لا تؤمن بهذه الحقيقة أو تؤمن بها، وتتعمد نسيانها بصورة أزعجت شاعر المهجر الكبير إيليا أبو ماضي، فصاح صيحته العارمة في قصيدته الرائعة التي جعل عنوانها "الطين" وفيها يقول:

نسي الطين ساعة أنه ∴ طين حقير فصال تيهًا وعربد

وكسا الخز جسمه فتباهى ∴ وحوى المال كيسه فتمرد

يا أخي لا تشح بوجهك عني ∴ ما أنا فَحْمَة، ولا أنت فَرْقَد

وليس في التراث الثقافي للإسلام "الدين" أية شائبة، أو نزعة للتطرف العنصري ضد أية ثقافة، على نحو ما تجلي في الفاشية والنازية الأوروبية في العقدين الرابع والخامس في القرن العشرين، أو مثلما حدث في التفرقة العنصرية التي مارستها ثقافة الرجل الأبيض في جنوب أفريقيا، أو مثل ما تمارسه دولة إسرائيل – الآن – في فلسطين، من جرائم عنصرية تمثلت في: استخدام أساليب الإبادة والقتل الجماعي، وتدمير المنشآت، وتلويث المقدسات الدينية وهدمها، واغتيال من يشتبه فيهم من الفلسطينيين، أو تعريضهم لأبشع أنواع العقاب، دون محاكمة عادلة، أو ترحيلهم من وطنهم.

ومما يؤكد أن الإسلام "دينًا وثقافةً" قد احتفى بجنس الإنسان احتفاءً عظيمًا؛ لمجرد أنه إنسان مستخلف عن خالقه، أن ننظر في عدد مرات تكرار كلمة "إنسان" – نكرة ومعرفة بأل – في القرآن الكريم ؛ لنجد أن مفردها ذكر (٦٥) مرة، وأن جمع الكلمة : (أناس – أناسي – الناس) قد جاء في القرآن الكريم (٢٤٥) مرة، أي أن جملة تكرارها – مفردة وجمعًا – وصل إلى (٣١٠) مرة.

وحين نقارن هذا التكرار بتكرار كلمة مسلم ومسلمة، ومثنى مُسلم، وجمع مسلم ومسلمة – نكرة ومعرفًا بأل – نجد أن جملة تكرار هذه الكلمات جميعها في القرآن الكريم يبلغ (٤٢) مرة... أليس في هذه المقارنة البسيطة ما يدل على تكريم ثقافة

الإســـلام للإنسان في ذاته ولذاته؟ وأقول: بلى؛ ولكن أكثر الناس في محاولة "عولمة الــثقافة" لا يفقهــون، وإن فقهــوا فهم لا يعملون، وفق ما يفقهون؛ وكأنهم صمٌ بكمٌ عميٌ؛ ختمت العنصرية على نفوسهم ، وأعمى الحقد أبصارهم، وأزاغ بصائرهم.

أكرم الناس أتقاهم:

وثقافــة الإســـلام لــم تترك الناس سدى دون معيار يقاس به تفاضلهم؛ ففي الوقــت الــذي يقر فيه الإسلام بأنه لا فضل لعربي على أعجمي، ولا لأبيض على أســود، ولا لغنـــي على فقير، ولا لرجل على امرأة – يضع معيارًا فارقًا لحسنات الــناس مــن ســيئاتهم، معيارًا يعتمد عليه في الثواب والعقاب، وتتحدد به مسئولية الإنســـان؛ وهـــذا المعـــيار هو قول الحق تبارك وتعالى: ﴿...إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾[51] صدق الله العظيم.

ويحـــتاج هذا المعيار أن نجليّه – قدر وسعنا – رغبة في أن نكون صادقين في إعماله، حينما نفاضل بين الناس – من منظور الثقافة الإسلامية، فنقول:

" أتقـــى " علـــى وزن أفعـــل اسم تفضيل، والجذر اللغوي لكلمة "التقوى"[*] ولاسم التفضيل هو: وَقَيْتُ الشيءَ: إذا صنته، وسترته، وحميته من الأذى أو أسباب الــتلف. ومـــنه الوِقاية (بكسر الواو وفتحها وضمها). واتقيتُ بالشيء: جعلته وقايةً لـــك من شيء آخر، واتَّقي الله: خاف عقابه، وتجنب ما يكرهه سبحانه. والمصدر مـــنه تُقًـــى وتقـــيّة. والاسم التقوى: الخشية والخوف، وتقوى الله: خشيته وامتثال أوامره، واجتناب نواهيه. والله – سبحانه – أهل التقوى، وأهل المغفرة؛ بمعنى أنه أهل لأن يُتقى وأن يُخاف، وقال ابن منظور: التُّقَاة، والتَّقِيَّة، والتقوى. بمعنى واحد.

ونتســـاءل: *ما التقوى التي يتفاضل بها الناس؟*

ونجيب : إن الدلالات التي حددتها "العربية" لغة الثقافة "الإسلامية" ووعاؤها تشـــير إلـــى أن التقوى ليست – كما شاع في عقول بعض المسلمين – مجرد أداء

---

(٥١) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.

(*) راجع المعجم الوسيط، ولسان العرب.

الشـعائر المفروضـة علـى ما لها من أهمية قصوى في التدين، إن شعائر الدين: الصـلاة والصـوم والـزكاة والحج لها من منظور الثقافة الإسلامية امتدادات في مجـالات الحـياة كلها، ولنأخذ مثلاً الصلاة، إنها ليست مجرد عمل الجوارح: في القـيام والـركوع والسجود، وتلاوة القرآن والتشهد؛ بل إن الصلاة الحقة هي التي تـنهى عـن الفحشـاء والمنكر: ﴿ **اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ** ﴾[٥٢].

والفحشـاء هـي كل قبيح شنيع من قول أو فعل، والمنكر: هو كل ما تحكم العقـول الصحيحة بقبحه وما يقبحه الشرع أو يحرّمه أو يكرّهه. ومعنى أن الصلاة تـنهي عـن الفحشاء والمنكر هو أن المسلم حين يقيم الصلاة يكون في اتصال مع ربـه، وعليه في هذا اللقاء أن يستحي في اتصاله بخالقه وهو غير متطهر من دنس الفحشـاء والمـنكر. وفي ذات المعنى جاء حديث الرسول ﷺ: "من صلى صلاة لم تنهه عن الفحشاء والمنكر لم يزدد بها من الله إلا بُعدًا"[٥٣].

ولـذا نقول : إن الآية الكريمة والحديث الشريف يؤكدان أن أقدر الناس على الوفـاء بأمانـة الـتقوى هـو الأقدر على النهوض بتبعة الأمانة كاملة، بأن يعرف مواضـع المعـروف ويلتزم بها دائمًا، ومواضع المنكر أو المحظور فلا يقع فيها، وأن يكون هذا الصنيع عادة له.

ونخلـص ممـا سبق إلى القول إن معيار التفاضل بين الناس هو أداء "الفرد لمسـؤوليته" تجاه ربه، وتجاه ذاته، وتجاه أسرته، وتجاه العمل الذي نُصّب لأدائه، وتجاه وطنه، وتجاه أمته، وتجاه الإنسانية؛ هكذا في نظام دوري متواصل لا انفكاك لعـرى حلقاتـه. ويـبطل من هذا المنظور أن نفاضل بين الناس بميزان السلالة أو النسـب أو النوع أو المكانة الاجتماعية ، أو القدرة المالية، أو الذكاء، أو العلم، لأن الـراجح فـي كـل مـيزان مـن تلك الموازين – التي ذكرنا – قد يرتد مرجوحًا لاعتـبارات تتصـل بمـا هيئ للناس من خبرات، وما ركب فيهم منذ ولادتهم من

---

(٥٢) السورة (٢٩) العنكبوت : ٤٥.

(٥٣) رواية جرير.

استعدادات ؛ فالعلم ليس مُرجحًا إلا إذا وظف فيما ينفع الناس، والذكاء ليس مُرجحًا إلا إذا هـدى من يحوزه إلى طريق الهدى والرشاد، واتضاع النسب ليس مرجوحًا إلا إذا قـاد صـاحبه إلـى الفحشـاء والمنكر. ويبقى القسطاس الذي لا يتخلف إِنَّ أَكْـرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ... أقدركم علـى إنجاز ما وكل إليه المجتمع في مجالات الحياة كافة، وفقا لما جاء به الشرع وسلم به العقل.

هذا، وتأصيل سمة "الإنسانية" من منظور إسلامي في نفوس الأجيال الناشئة يسـتلزم أن تحـرص المؤسسات العاملة في مجال التنشئة الاجتماعية والتعليم على القيام بما يلي:

- أن يكون الكبار في المجتمع الإسلامي قدوة للصغار في تأكيد مبدأ المساواة بين الناس بالفعل لا بالقول، وبالسلوك العملي لا بالوعظ الشفوي، فلا يسخرون من الناس، ولا يحقرون من شأنهم.
- أن تحـرص مؤسسات التعليم – وخاصة في مراحل الطفولة – على أن تصل أطفـال المسـلمين بالأطفـال فـي المجـتمعات الأخرى بوسائل شتى: حكاية القصص، وعرض الأفلام، والصور، ونحو ذلك.
- أن يتسـم المـناخ الثقافـي في المدرسة وفي الفصول الدراسية بالمساواة بين المتعلميـن، وفـي علاقـة المعلم بتلاميذه، وفي إتاحة فرص السؤال، وفرص التعبـير الحـر عن أفكارهم ؛ بصرف النظر عن مستويات أسرهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- أن يتقـبل المعلمـون والمعلمـات المسـتوى الثقافـي المتنوع لمن يغدون إلى مؤسسـات التعلـيم، والتقبل لا يعني القبول، وإنما يعني احترام الواقع الثقافي للأطفـال، ومحاولـة ترقيته ، بطريقة لا تشعر الصغار بالدونية، وتحفزهم إلى أن يحسـنوا ذواتهم. وأقرب مثل يرد إلى الذهن – الآن – هو اختلاف اللهجات العامـية التي يتحدثها الصغار عن اللغة الفصحى أو الفصيحة التي يراد تعلمها وتعلـيمها فـي المدارس. على المعلم أن يتقبلها وأن يحرص على ترقيتها إلى اللغة الفصيحة.

٢- ثقافة كُلِّيَّة :

من خصائص "الثقافة الإسلامية" أنها كل مركب تتناسج أجزاؤه في بنية ذهنية متسقة، وهذه البنية الذهنية المتسقة انعكاس طبيعي لكينونة المصدر الأصلي للثقافة وهو الإسلام "الدين".

فالإسلام دين كلِّي ؛ تلتحم فيه المبادئ العامة والعقيدة بالشريعة – العبادات والمعاملات – وبأخلاقيات السلوك الفردي والسلوك المجتمعي. وبين هذه الجزئيات صلات وتفاعلات، جعلت ثقافة الإسلام نمطًا من أنماط الحياة يتسم بالاتساق والانسجام، بصورة تكشف عن عظمة هذا الدين.

فلنتأمل سويًّا قول الحق تبارك وتعالى :

﴿....أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ إِلا خِزْيٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يُرَدُّونَ إِلَى أَشَدِّ الْعَذَابِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾(٥٤).

لقد درجنا في تعليم "علوم الدين" على أنها معارف مجزأة مفككة؛ فالعقائد شعبة تقف وحدها وتخصص لها "علم الكلام"، والشريعة لا تزال تدرس على أنها فقه العبادات وفقه المعاملات، وأصول الفقه مبحث مستقل. وأحسب – والله أعلم – أنه أكثر المباحث صلة بالجدل العقلي المطلوب لترسيخ الذاتية الثقافية للإسلام، لما أحدث فيه علماء أصول الفقه القدامى والمحدثون من امتدادات رأسية وأفقية ، وتنقيبات في عمق أغواره.

وأعتقد أن التفكك والتجزئة في درس "علوم الدين" أمر قصد به تيسير الفَهم والإفهام الذي يفيد منه مريدو التخصص الدقيق في علوم الدين في مراحل الدراسات العليا. ولكنها قليلة الفائدة في التعريف بالثقافة الإسلامية؛ لأن الثقافة الإسلامية معنية بالكليات لا بالجزئيات، وبالمفاهيم الكبرى الجامعة الموحِّدة لروح الإسلام؛ والتي تمتد جذورها إلى كل ما جاء به الإسلام لهداية الناس في مجالات

---

(٥٤) السورة (٢) البقرة : ٨٥.

الحـــياة كافة، بوصفه دينًا ودولة، دنيا وآخرة، عقائد وشرائع، علومًا وثقافة، فنًا وأدبًا، نظمًا اجتماعية وسياسية وثقافية.

الــثقافة الإســـلامية – فــيما أرى – مركب يستفاد في بنيته المعرفية، وفي توظــيفها فـــي حــياة الــناس بمقاصد الدين الإسلامي موزعة في قطاعات الحياة الإنســـانية، موصول بعضها ببعض، بصورة تجلِّي كلية "الدين" وكلية الثقافة المنبثقة عنه في كل مترابط.

وفـــي القرآن الكريم نصوص كثيرة اتسق فيها ما يتصل بالعقيدة، بما يتصل بالفكـــر السياســـي، وبمـــا يتصـــل بالمجتمع السياسي، والجهاد في سبيل الله بالمال وبالأنفس فلنقرأ سويًا قول الله تعالى :

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ يَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَيُدْخِلْكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ ﴾[٥٥].

وقـــد وصـــف المنهج الذي يبرز خصيصة كلية الثقافة الإسلامية بأنه المنهج الأكـــثر ســـدادًا ودقـــة؛ حيـــث تدرس فيه قضايا المجتمع الإسلامي في إطار نظام يـــتكامل فـــيه ما يتصل بالدولة ونظام الحكم مع ما يتصل بمفردات العقيدة، ومبادئ الشـــريعة، فـــي نســـيج مندمج؛ لا تنفصل فيه اللُّحمة عن السداة، وتتصل فيه أوثق اتصـــال الأحكـــام والتشـــريعات التـــي تخـــص الفرد بما يخص الأسرة والجماعة والمجتمع[٥٦].

ويُضرب مثل لإيضاح الكلية والتكامل في الثقافة الإسلامية بالطهارة التي لا تصـــح الصلاة بدونها، وذلك بتأكيد أن الطهارة الشرعية ليست قاصرة على جانب التعـــبد الخـــالص بالصـــلاة، وإنمـــا هـــي مطلب شرعي يمتد إلى نظافة الملبس:

---

(٥٥) السورة (٦١) الصف: ١٠– ١٢.

(٥٦) محمـــد مهـــدي شـــمس الدين. في الاجتماع السياسي الإسلامي بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص : ١٧ ، ٣٠.

﴿ وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ ﴾[٥٧]؛ والمأوى، والطعام والشراب، كما يمتد إلى نظافة الشارع، والتجمعات السكنية. وحماية كل هذه المواقع من التلوث، والمحافظة على سلامة البيئة، وصيانة المصادر الطبيعية من التلوث.

فالطهارة – إذن – ليست مقصورة على الطهارة للصلاة؛ وإنما هي قاعدة عامة مطلقة لجميع حالات المسلم؛ في انفراده وفي أسرته، وفي الحي الذي يعيش فيه والأحياء التي يعيش فيها آخرون؛ فالمسلم منهي عن التبول أو التغوط على شواطئ الأنهار، أو في مساقط الأشجار، أو المزارع المثمرة، أو في عرض الطريق، وأحسب أن مثل الأعمال التي نهى عنها الإسلام، وحذر من الوقوع فيها تدخل في إطار الفحشاء والمنكر؛ مما ينكره العقل، ويأباه الشرع، وقد توعد القرآن الكريم من يعملون الفاحشة، أو يحبون انتشارها في المجتمع المسلم بعذاب أليم: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ ﴾[٥٨].

والإضافة الجديدة التي تستحق النظر والتأمل والنقد وصولاً إلى التآزر في تأكيد خصيصة كلِّية الثقافة الإسلامية ماثلة في تصور جديد جعل عنوانه "**نحو تفعيل مقاصد الشريعة**"[٥٩].

وتتمثل هذه الإضافة في رؤية جديدة للقضايا الكلية التي كلف الله بها الإنسان بوصفه مستخلفاً عن الله في عمارة الكون، تلك الكليات التي تفرغ لها علماء أجلاء قدامى ومحدثون. وتمّ حصرها في حفظ: النفس والعقل والدين والنسل، والمال على النحو الذي قدمه "أبو حامد الغزالي" (٥٠٥ هـ) في كتابه : "المستصفى". وقد عني علماء أصول الفقه – لفترة طويلة – بقضايا جوهرية في تلك المقاصد مثل كيف تحدد؟ وما مصدرها؟ (العقل – الشرع – الاجتهاد –

---

(٥٧) السورة (٧٤) المدثر: ٤– ٥.
(٥٨) السورة (٢٤) النور: ١٩.
(٥٩) جمال الدين عطية. نحو تفعيل مقاصد الشريعة. دمشق: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر للطباعة والنشر، ١٤٢٢ هـ – ٢٠٠١م.

القياس)، وهل في نصوص الدين ما يوحي بنظام أولويات يجب الالتزام به عند اعتبار هذه المقاصد سواء في حفظها أو تنميتها أو إعمالها؟

وقد دار جدلٌ اتسم بالجدية والصدق في النظر في كل مقصد من هذه المقاصد لبيان ما ينبغي أن يتوفر في كل منها في ثلاثة مستويات: ما هو ضروري؟ وما هو حاجي؟ وما هو تحسيني؟ والإضافة التي قدمت في هذا السفر العظيم تتلخص في أن مؤلف الكتاب انتهى إلى ما يلي:

- توسع في بيان المقاصد، فبدلاً من خمسة أو ستة – في رأي بعض العلماء – جعلها أربعة وعشرين مقصدًا، وأسس هذه التوسعة على تصورين.. **أولهما:** أن المقاصد تتنوع في نشأتها وفي طبيعتها إلى: (١) مقاصد الخلق التكويني. (٢) المقاصد العليا للشريعة. (٣) المقاصد الكلية للشريعة. (٤) المقاصد الخاصة للشريعة. (٥) المقاصد الجزئية للشريعة. (٧) مقاصد المكلفين[٦٠].
- وواكب هذه التوسعة تصور ثان رأى فيه "جمال عطية" أن المقاصد تتوزع على أربعة مجالات يسعى فيها البشر ليحققوا هذه المقاصد وهي: (١) مجال الفرد. (٢) مجال الأسرة. (٣) مجال الأمة. (٤) مجال الإنسانية جمعاء[٦١].
- اعتمد المؤلف في توسعة المقاصد على القرآن الكريم ، وعلى ما كتبه أهل الفقه من العلماء، وما يحتاج إليه المجتمع المعاصر من مقاصد يجب الاهتمام بها كالحرية، والعدل الاجتماعي، والمشاركة، والشورى، والإخاء، والتكافل، والكرامة ونحوها.
- رأى أن المراتب الثلاث التي يتصورها بعض العلماء لمطالب كل مقصد (الضروري، والحاجي والتحسيني) تؤلف وحدة واحدة، وأنها تنصرف إلى الوسائل المؤدية إلى تحقق المقصد، وأن هذه الوسائل تمتد في متصل طويل – خذ مثلاً له مقصد حفظ النفس – لتجد أنه يشمل في طرفه الأدنى ما يسبق

---

(٦٠) المرجع السابق، ص ١٠٧.

(٦١) المرجع السابق، ص ١٣٩.

الضــروري (ملاييــن البشر الذين يموتون جوعًا في العالم) وفي طرفه الأعلى مــن يحيون حياة الترف والإسراف والتخمة في الغذاء أو اللباس أو المسكن أو وسائل الانتقال[٦٢].

وأرى فــي مــا قدّم في هذا المؤلف ما يدعم خصيصة أن الثقافة الإسلامية ثقافة كلية Wholistic Culture تعني أساسًا بالمطالب الأساسية الحيوية للإنسان، وتدعــو إلــى توفــير وسائل طيبة ومشروعة تتلاءم مع غايات هذه المطالب، وأن يكــون هــذا شاملاً كل المجالات التي يسعى فيها البشر: الفرد، والأسرة، والأمة، والإنسانية.

وننهــي الحديـث فـي هـذه الخصيصة **"كلية الثقافة الإسلامية"** *بالتساؤل عن مقتضياتها في التعليم فنقول ما يلي:*

- ينبغي أن يتوجه التعليم في البلاد الإسلامية إلى غاية كلية عليا هي تنمية البشر فــي المجــتمع الإســلامي تنمية شاملة ومطردة تشمل الصغار والكبار ، الذين يمــثلون البيئة الاجتماعية للأطفال ، ويؤثرون في تكوين شخصياتهم – بطريقة لا شــعورية – أبلغ تأثير، والتنمية الشاملة تعني أن نعني في التربية – في آن واحــد – بتنمــية كل جوانب الشخصية: البدنية والعقلية والخلقية والاجتماعية دون إفراط أو تفريط في أي جانب من هذه الجوانب.
- ينبغي أن يكون التعليم في البلاد الإسلامية وسيلة من وسائل التنمية الاقتصادية التــي تسهم إلى درجة كبيرة في تلبية الحاجات الأساسية للشعب، وهذا يتطلب أن يخطــط التعلــيم بوصــف أن مــا ينفق فيه وعليه استثمار في حفظ البشر وتنميــتهم؛ فقــد أكدت بحوث عالمية أن العائد النهائي من الاستثمار في التعليم أعلى وأبقى من عائد الاستثمار في القطاعات الأخرى؛ إنه استثمار في صناعة ثقيلة جــدًا؛ هي صناعة البشر، وأحسب أن تعبير صناعة البشر جائز شرعًا وعقــلاً؛ فقد نص تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٠-٢٠٠١ على أن "الفقر لا

---

(٦٢) المرجع السابق، ص ص ٥٤-٥٦.

يشـــمل فحسب انخفاض الدخل والاستهلاك بل يشمل أيضًا ضعف الإنجاز في مجـــالات التعليم والصحة والتغذية". وأن تدعيم الفرص الاقتصادية أمام الفقراء يتطلـــب حفز النمو الشامل عن طريق التعليم(٦٣). كما أكد التقرير المذكور على أهمـــية معالجة مظاهر عدم المساواة المتأصلة في توزيع بعض المزايا الطبيعية مثل التعليم(٦٤).

ومـــن مظاهـــر عدم المساواة في توزيع مزايا التعليم: عدم العدالة في توزيع مؤسســـات التعلـــيم علـــى المناطق الجغرافية المختلفة، وإتاحة فرص تعليم متميز للقادريـــن اقتصـــاديًا دون غيرهم، واختيار أكفأ المعلمين للتدريس في المدن أو في أحياء خاصة بها، وحرمان مدارس القرى من مثل هؤلاء المعلمين، وتزويد مدارس المـــدن والأحياء الراقية فيها بالأجهزة والوسائل المعينة على التعلم دون غيرها من المـــدارس، وإتاحة فرص متابعة التعليم (العالي مثلاً) لخريجي بعض أنواع التعليم دون غيرهم (مثلاً: العام في مقابل الفني والتقني، والمـــدني فـــي مقابل الديني).

ومن أسوأ مظاهر عدم المساواة في مزايا التعليم أن تتاح فرص مجزية للعمل والتوظف لخريجي مدارس التعليم الخاص أو الأجنبي دون سواهم من خريجي المدارس العادية.

إن التمكيـــن للـــناس مـــن أسباب القوة عن طريق التعليم يجب أن يُلتزم فيه بمبادئ الإنصاف والمساواة والعدل بين أبناء المجتمع في فرص التعليم وفي فرص العمل التي يؤدي إليها التعليم في آن واحد.

---

(٦٣) البـــنك الدولـــي، تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٠/٢٠٠١ شن هجوم على الفقر. القاهـــرة: الطبعة العربية والناشر مركز الأهرام للترجمة والنشر، ٢٠٠٠/٢٠٠١، ص : VI, V.

(٦٤) المرجع السابق، ص ٨.

٤ - ثقافة عقلانية Rationalistic Culture

وأستخدم - هنا - وصف "عقلاني" الذي شاع استخدامه - خطأ - فيما يعني أن المتصف به، فردًا أو جماعة أو ثقافة، لا يؤمن إلا بما يمليه العقل- أستخدم هذا اللفظ لأؤكد أن الكلمات بذاتها لا تحمل معنى، وأن منشئ الكلام ومتلقيه - على سواء - هما اللذان يضفيان المعنى على الكلمات والتراكيب والجمل والفقرات والنصوص. بعبارة أخرى أقول: إني أعني بالعقل والعقلانية معاني تختلف عما يريده بعض المفكرين.

ويستخدم المصدر الصناعي (عقلانية) والوصف (عقلاني) - في أغلب الأحيان للأسف - ليعني أن الموصوف به ينكر "الوحي"، وما جاء عنه، أو منه؛ أي ينكر وجود إله قادر مقتدر، خلق الكون وما فيه، ومن فيه، وهو - سبحانه - عليهم قيوم، وبأمورهم عليم خبير. وهذا التصور يتناقض تناقضًا كليًا حادًا مع التصور الإسلامي الذي أوجزه ربنا ورب الخلق جميعًا في قوله عن خلق الإنسان، ووظيفته في الحياة: ﴿ وَإِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحاً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ ﴾[٦٥].

ولذا، فإنه ليس بين من ينكرون الوحي ومن يؤمنون به أدنى فرصة لخطاب حواري منتج؛ لتباين الأساس الذي ينطلق منه تفكير كل فريق منهما في شأن الوحي والعقل. *فلنتابع القول بالسؤال : ما العقل ؟*

الجذر اللغوي للكلمة: عَقَلَ ، يقال: عَقَلَ البعيرَ: ضمَّ رسغ يده إلى عضده، وربطهما معًا بعقال ليبقى الجمل باركًا. ويستخدم الفعل لازمًا في قول العرب عقل الظِّلُّ عقلاً: أي انقضى الظل، وانزوى عند انتصاف النهار. وعقل فلان الأمر: أدركه على حقيقته[٦٦].

---

(٦٥) السورة (١١) هود: ٦١.

(٦٦) المعجم الوسيط في مادة عقل.

وجـاء في "لسان العرب": العقل: الحِجْر والنُهى ضد الحمق، ورجل عاقل: جـامع لأمـره ورأيه. وقيل العاقل: الذي يحبس نفسه ويردها عن هواها، ومنه أخذ قولهـم: "اعـتقل لسانه" إذا أصابته حبْسة منعته عن الكلام. والعقل: القلب، والقلب: العقـل، وسـمي العقـل عقلاً؛ لأنه يعقل صاحبه عن التورط في المهالك، والعقل: التثبـت فـي الأمـور. ويقـال العقل هو التمييز الذي يتميز به الإنسان من سائر الحيوان، وتعاقل الرجل: تكلف العقل(٦٧).

واسـتعمال كلمة "العقل" على النحو الذي ذكر في المعاجم يعني أنه يراد به فعـل يقـوم به الإنسان، وليس عضوًا كاللسان، وأن يكن اللسان معبرًا عنه بالبيان، ويعنـي أيضـًا أنه عملية باطنة، يتثبت المرء من خلالها ليعرف حقيقة أمر، فيقبل علـيه، أو يمتنع عن التورط فيه. والعقل للظل يعني الانزواء والانقضاء بعد بروز. ومرادفات العقل في اللغة: القلب والحِجْر والنُهى واللُّب، والفؤاد، والبصيرة، والحِلْم.

وبعـد، فلنـنظر فيما جاء في القرآن الكريم عن العقل فنجد أن لفظ العقل لم يـرد فـي القـرآن الكـريم بصيغة الاسم إطلاقًا، وإنما جاء بصيغة الفعل: عقلوه، تعقلـون، نعقـل، يعقلهـا ويعقلون في تسع وأربعين آية. ويلفت النظر أن الأفعال جمـيعها في الذكر الحكيم كانت مسندة إلى: واو الجماعة أو إلى ضمير الجمع، أو إلى جمع المذكر السالم – تغليبًا – في قوله تعالى: ﴿ **وَمَا يَعْقِلُهَا إِلا الْعَالِمُونَ** ﴾(٦٨). وهـذا يعنـي أن مناط التركيز في القرآن الكريم منصب على العقل الجمعي؛ الذي يضـم – بداهـة – عقـول أفـراد في جماعة، ويلفت النظر أيضًا أن صيغة الفعل الماضي" عقلوه" ذكرت في القرآن مرة واحدة، وأن صيغة الفعل المضارع تكررت (٤٨) مـرة، ومعلـوم أن صـيغة الفعل المضارع تدل على استدامة الفعل وتجدد حدوثه في المستقبل.

---

(٦٧) ابن منظور، لسان العرب.

(٦٨) السورة (٢٩) العنكبوت: ٤٣.

وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تدعو إلى إعمال العقل في الأنفس وفي الآفاق جميعها – بالتذكر وبالنظر والتأمل والتدبر والتفكير والتفكر والبصر والتبصر والفقه والتفقه[٦٩].

وقصر ورود مادة العقل في القرآن الكريم على صيغة "الفعل" يعني أن حدثًا يقع، وأن ثمة ذاتًا أو ذوات قامت بهذا الحدث، والحدث والزمن لا يحلان في فراغ، وإنما يقعان في سياق "زمكاني" واجتماعي ... وتلك – فيما أرى والله أعلم – هي الحكمة في ذكر مادة العقل في صورة الفعل ليشمل تلك الأبعاد: الحدث، ومن قام به، والزمن، والمكان والسياق ...

* * *

العمليات العقلية من منظور إسلامي

عني القرآن الكريم – وهو كتاب هداية وإرشاد – وليس كتابًا في "علم النفس العقلي" بذكر عدد من العمليات التي يقوم بها من يوصف في الإسلام بأنه عقلاني. **ومن أمثلة هذه العمليات:**

١- رفض الظن والسعي إلى اليقين: ﴿ **وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً** ﴾[٧٠].

٢- تجنب الأهواء والعواطف في الحكم: ﴿ **وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدىً مِنَ اللَّهِ** ﴾[٧١]. ﴿ **بَلِ اتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَهْوَاءَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ** ﴾[٧٢]. ﴿ **فَلا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَنْ لا يُؤْمِنُ بِهَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَتَرْدَى** ﴾[٧٣].

---

(٦٩) فاطمة إسماعيل محمد: القرآن والنظر العقلي. هيرندن، فريجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية. قدم البحث طه جابر العلواني، وكتب تقريظًا له الشيخ محمد الغزالي – يرحمه الله – ١٤١٣ هـ – ١٩٩٣م. انظر في الكتاب الفصل الأول.

(٧٠) السورة (٥٣) النجم : ٢٨.

(٧١) السورة (٢٨) القصص : ٥٠.

(٧٢) السورة (٣٠) الروم : ٢٩.

(٧٣) السورة (٢٠) طه : ١٦.

٣- رفض الاتباع والتقليد الأعمى للآخر: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْلَمُونَ شَيْئاً وَلا يَهْتَدُونَ ﴾[٧٤].

٤- تجنب "شخصنة الأفكار" ﴿ إِذْ تَبَرَّأَ الَّذِينَ اتُّبِعُوا مِنَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا وَرَأَوُا الْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ الأَسْبَابُ وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّأُوا مِنَّا ﴾[٧٥].

٥- التصنيف: ويعني وضع الكيانات المتشابهة في فئات تتسم بالجمع والمنع.﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ﴾[٧٦].

٦- إقامة البرهان (اللفظي – العملي – الرياضي) ﴿ وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلا مَنْ كَانَ هُوداً أَوْ نَصَارَى تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾[٧٧]. ﴿ أَمِ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ هَذَا ذِكْرُ مَنْ مَعِيَ وَذِكْرُ مَنْ قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ ﴾[٧٨].

٧- المقارنة: وتعني ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين كيانين أو أكثر: ﴿ أَمْ نَجْعَلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَالْمُفْسِدِينَ فِي الأَرْضِ أَمْ نَجْعَلُ الْمُتَّقِينَ كَالْفُجَّارِ ﴾[٧٩]. ﴿ أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لا يَخْلُقُ أَفَلا تَذَكَّرُونَ ﴾[٨٠].

٨- التفكير الاستنباطي Deductive : ذكر قضية أو مبدأ جامع، ثم إيراد جزئيات تنضوي جميعها تحت هذا المبدأ (التعميم ثم التخصيص)

---

(٧٤) السورة (٥) المائدة : ١٠٤.
(٧٥) السورة (٢) البقرة : ١٦٦-١٦٧.
(٧٦) السورة (٣٥) فاطر : ٣٢.
(٧٧) السورة (٢) البقرة : ١١١.
(٧٨) السورة (٢١) الأنبياء : ٢٤.
(٧٩) السورة (٣٨) ص: ٢٨
(٨٠) السورة (١٦) النحل : ١٧.

﴿ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى ﴾[81]. ﴿ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ مَهْداً وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلاً وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجاً مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى ﴾[82].

٩- التفكير الاستقرائي Inductive: وفيه يبدأ بذكر الجزئيات ثم تتلوها القاعدة أو المبدأ العام؛ ففي الاستدلال على قدرة الله جلّ علاه نقرأ: ﴿ أَفَلاَ يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ وَإِلَى الجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ ﴾[83].

١٠- التفكير الناقد Critical Thinking: وهو تفكير يتسم بعمق التأمل، والبحث عن الأسباب التي أدت إلى الظاهرة أو الحدث، وعرض بدائل لها:
﴿ عَبَسَ وَتَوَلَّى أَن جَاءَهُ الأَعْمَى وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَى أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّى وَمَا عَلَيْكَ أَلاَّ يَزَّكَّى وَأَمَّا مَن جَاءَكَ يَسْعَى وَهُوَ يَخْشَى فَأَنْتَ عَنْهُ تَلَهَّى كَلاَّ إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ ﴾[84].

أردت بالأمثلة القليلة التي قدمتها – مثالاً – للعمليات العقلية أن أدلك على أن الإسلام يحث على إعمال العقل، وتوظيفه للنظر في الكون شاملاً الذات الفردية، وأن أؤكد أن التفكير فريضة إسلامية، وأن دعوة القرآن الكريم إلى النظر والتبصر دعوة مطلقة لا يحدها حد، ولا يقيدها قيد، وأن دائرة التفكير من المنظور الإسلامي رحبة واسعة: ﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ﴾[85].

ويعجب المرء حين يضع بعض الناس الإنسانية نقيضًا للربانية، والعقل الإنساني مناهضًا للوحي الإلهي، ويقررون أنه "لا سلطان على العقل إلا للعقل". وحين تسائلهم: عقل من هذا؟ ومن الذي خلق أصحاب العقول؟ ومن خلق الكون كله؟ وما دور الإنسان في هذا الكون؟ تسمع كلامًا يؤكد ضرورة الاتفاق – قبل

---

(٨١) السورة (٢٠) طه : ٤٩-٥٥.
(٨٢) السورة (٢٠) طه: ٥٣.
(٨٣) السورة (٨٨) الغاشية : ١٧-٢١.
(٨٤) السورة (٨٠) عبس: ١-١١.
(٨٥) السورة (٧) الأعراف: ١٨٥.

محـــاورة هؤلاء – على الصيغة المرجعية التي يؤسس الحوار في ضوئها، وأعني بذلــك مـــا يطلـــق عليه في الغرب كلمة **Paradigm** وهو التصور العقائدي للكون وللإنسان وللحياة.

وقد قدمنا في أكثر من موضع – فيما سلف – أن رأس الثقافة الإسلامية هو الإيمـــان بالله خالقاً لهذا الكون بكل ما فيه ومن فيه، بلا شراكة في القوامة على هذا الكـــون: في النشأة، وفي السيرورة، وفي الصيرورة، وأن الإنسان مستخلف عن الله ﴿ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا ﴾[٨٦]. وأن خالق الكون سبحانه خلق كل شـــيء وقـــدَّره تقديـــرًا. ومـــن هنا فإن الكون – والإنسان سيدٌ فيه – تحكمه سنن وقوانيـــن هـــيأها له الخالق، وجعلها ناظمة، ومنظمة لمسيرة النظام الكوني. وبهذا برئ الكون في نشأته وتطوره من العبث والعفوية والصدفة. ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لاعِبِينَ مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلا بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لا يَعْلَمُونَ ﴾[٨٧].

العقل ضروري لفهم الوحي:

إن القـــول بأن الوحي مناقض للعقل ضلال وتضليل؛ ذلك أن الوحي الإلهي قـــد جعـــل العقـــل مناطًا للتكليف، ورتب عليه الثواب والعقاب، ولا يُعرف الوحي الإلهـــي علـــى حقيقته إلا بالعقل. وقد تفرد الإسلام عما سبقه من أديان سماوية بأن معجزة رسوله ﷺ جاءت "معجزة عقلية" يحتكم في إثبات صدقها إلى العقل المفكر: ﴿ قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ ﴾[٨٨].

إن القـــرآن الكريم – معجزة الإسلام الخالدة – لم يجئ لإلغاء العقل الإنساني بالدهشة أو الانبهار، وإنما جاء ليستنفر كل الطاقات العقلية لدى الإنسان؛ ليستوعب ما جاء به كتاب الوحي المنزل، وما هو منثور في آفاق الكون المنظم، ولينطلق في أرض الكـــون وســـمائه وأفلاكـــه ليقـــتحم مجاهيله، وليعرف كنه ظواهره الكلية،

---

(٨٦) السورة (١١) هود: ٦١.
(٨٧) السورة (٤٤) الدخان: ٣٨-٣٩.
(٨٨) السورة (٣٤) سبأ : ٤٦.

ومفرداته الجزئية بسلطان العقل المخلوق لله وبسلطان الله في آن واحد. ﴿ يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْأِنْسِ إِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَنْ تَنْفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ فَانْفُذُوا لا تَنْفُذُونَ إِلا بِسُلْطَانٍ ﴾(٨٩).

ومغزى الآية الكريمة هو أن الله جلّت قدرته خلق الإنسان، وصنعه على عينه؛ فميزه عن سائر ما خلق باستعدادات جعلته قادرًا على التفكير، حرًا في إرادته، ومختارًا في فعله. وقوة الإنسان وحوله نابعان – أصلاً – مما شاءه الله له ﴿ وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً ﴾(٩٠).

الجبر والاختيار:

وهنا ينبغي أن نتوقف قليلاً تجاه قضية تتداول بين عامة الناس، وبعض خاصتهم، ويكثر فيها الخلط والتخليط، ومغزى هذه القضية يتبدى في مقولة مفترضة هي إن نسبة مشيئة الإنسان وفعله إلى الله – عزّ وجلّ – تعني تجريد الإنسان من العقل، ومن الإرادة الحرة فيما يفكر، وفيما يقول ، وفيما يفعل. وقد عرفت هذه القضية في التراث الإسلامي بأنها قضية الجبر والاختيار؛ بمعنى أنه إذا كان كل ما يحدث للإنسان قدرًا مقدورًا عليه أزلاً؛ فهو إذن – كما يقال – مُسير مجبور بإرادة الله، وليست له إرادة منفردًا أو مجتمعًا !!

وأطلق على هذا التصور مذهب "الجبرية" أو القدرية أو الحتمية وفُهِمَ على أنه نفي للاختيار والحرية، وهو فَهم متطرف يحتاج إلى تحديد وتحرير لما يُراد بالحتمية وبالحرية الإنسانية. وسوف أحاول أن أوجز ؛ وأرجو ألا يكون في الإيجاز إيهام؛ فأقول:

- إن القول **بالحتمية المطلقة** في أية ظاهرة – طبيعية كانت أو اجتماعية – يوصف الآن بأنه فكر متخلف؛ وإن من يقولون بها لا يزالون مشدودين إلى تصور قديم للعلم الطبيعي؛ إذ كان العلماء يرون فيه أن ثمة علاقة حتمية ضرورية بين الأسباب الفاعلة في الكون والمسببات الناتجة عنها، وقد اشتهر

---

(٨٩) السورة (٥٥) الرحمن : ٣٣.

(٩٠) السورة (٧٦) الإنسان : ٣٠.

– خطـأ – عـن "أبـي حامد الغزالي" (٤٥٠ – ٥٠٥هـ : ١٠٥٨–١١١١م) إنكــاره لحتمية الربط بين الأسباب والمسببات، حيث كان يرى أن العلاقة بين الأسـباب والمسـببات يجب أن ينظر إليها على أنها "العادة الغالبة" وأطلق هو علـيها علاقــة "الاقتران". وهذا ما يقال الآن عن أن ربط المسببات بالأسباب يمثل "اقترانًا" أو مواكبة إحصائية، يحسب مغزاها ، ويعبر عنه رقميًا بدرجات مخـتلفة. فهو إذن اقتران حدوث، وليس علاقة عليّة ؛ ولا يجوز أن يقال فيها: إن هـذا يسـبب ذاك بـإطلاق لا يتخلف أبدًا. ومن هنا "حلت اللاحتمية محل الحتمية في كل موضع". فأحرزت الفيزياء – ولا تزال تحرز – تقدمًا سريعًا ؛ لأنها لم تعد تضع الخطة العليّة هدفًا"[٩١].

والواقــع –كما يقرر "عمارة"– هو أن "الغزالي" لم ينكر العلاقة الضرورية الوثـيقة بين الأسباب والمسببات؛ لكنه حذر من أن يظن أن ثمة سببية "ذاتية" بمعنى أن فــي طبـيعة كل من "السبب" و "المسبب" في ذاته ولذاته **In itself and for itself** ما يحتم العلاقة بينهما. وكانت خشية "الغزالي" هي من أن يُفضي هذا الفكر إلــى إنكــار السبب الأول في خلق الكون ، وفي القوامة عليه بكل من فيه وما فيه، وهو سبب لا يدركه إلا من يؤمنون بالإسلام دينًا ربانيًا.

إن الإمــام "الغزالــي" لــم ينكر السببية، ولكنه تحفظ على تصور أنها علة غائية، فلنقرأ ما قال:

"إنا نسلم أن النار خلقت خلقة إذا لاقاها قطنتان متماثلتان أحرقتهما، ولم تفرق بيـنهما إذا تماثلـتا من كل وجه. ولكنا مع هذا نجوّز أن يلقى شخص في النار فلا يحترق؛ إما بتغير صفة النار أو بتغير صفة الشخص؛ فيحدث من الله تعالى أو من الملائكــة صفة في النار تقصر سخونتها على جسمها بحيث لا تتعداها... أو يحدث فــي بــدن الشخص صفة ولا يخرجه عن كونه لحمًا وعظمًا، فيدفع أثر النار؛ فإنا نــرى مــن يطلــي نفسه بالطلق (مادة نباتية) ثم يقعد في تنور موقد، فإنه لا يتأثر

---

(٩١) يمـنى طريف الخولي. الحرية الإنسانية والعلم. مشكلة فلسفية . القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ط (١)، ١٩٩٠م، ص ٢١٣.

بالــنار، والذي لم يشاهد ذلك ينكره، وإنكار الخصم اشتمال القدرة على إثبات صفة مــن الصــفات في النار أو البدن تمنع الاحتراق كإنكار من لم يشاهد الطّلق وأثره. وفــي مقــدورات الله غرائب وعجائب، ونحن لم نشاهد جميعها فلا ينبغي أن ينكر إمكانها ويحكم باستحالتها"[٩٢].

وأحســب أن مـــا أنكره "الغزالي" قديمًا هو ما ينكره فلاسفة العلم المحدثون، ومن أبرزهم "كارل بوبر" ممن تصدوا لنقد الوضعية المنطقية ومعاييرها، سواء في العلــم الطبيعــي أو فــي العلم الإنساني والاجتماعي؛ إذ الثابت اليوم هو أن الواقع التجريبــي يســتحيل أن يكــون موضــوعًا لأي حتم أو يقين، والمعرفة العلمية في الظواهــر الطبيعية تخضع دائمًا لعدم اليقين (اللا يقينات) في المستقبل. والقول بأن "الحتمــية" أصبحت فكرة علمية متخلفة لا يعني أن الكون يمضي بغير نظم أو سنن أو قوانيــن؛ وإنما يعني أن ثمة سننًا جارية تسير الكون وتحكم حركته، وعلى عباد الله المســتخلفين عنه أن يكتشفوا كنه هذه السنن الجارية في الكون الذي استعمرهم الله فــيه، وبجانــب هذه السنن هناك سنن "خارقة" – معجزات أو كوارث – وهذه السنن الخارقة مرهونة بقدر الله ومشيئته، وفي عبارة أخرى يمكن القول: إنه خرقٌ كبــير أن نــتوقف عن إعمال السنن الجارية في الكون الطبيعي والكون الاجتماعي اعــتمادًا علــى إيمانــنا بأن ثمة سننًا خارقة قد تحدث أو لا تحدث؛ لأن علمها عند خالق الكون.

إن "الحتمــية" فــي العلم كانت الشعار المسيطر حتى الربع الثاني من القرن العشــرين، ولكنها أصبحت الآن سخرية العلماء. ففي العلوم الإنسانية والاجتماعية انتهت "الحتمية السيكولوجية" التي قال بها "فرويد" و"الحتمية السلوكية" التي قال بها "واطســن" قديمًــا وحدثتهــا "سكنــر " وانتهت أيضًا "الحتمية المادية" التي قال بها ماركس "والحتمية اللغوية" التي قال بها بعض علماء اللغويات.

---

(٩٢) نقلاً عن محمد عمارة عن "تهافت الفلاسفة"، طبعة القاهرة، ١٩٠٣، وذلك في محمد عمارة. في المنهج الإسلامي (البحث الأصلي وما دار حوله من مناقشات) هيرندن، فرجينــيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكــر الإسلامــي، ١٩٩١، ص ص ٢٣-٣٠ ، ٢٢٠.

وحدث منذ منتصف الخمسينيات في القرن العشرين ما يوشك أن يكون زلزالاً في دراسة الظواهر المعرفية والعقلية، وهي جوهر حرية الإنسان واختياره، فكان علم نفس التعرف Cognitive Psychology طريقًا ثالثًا يمثل، "الثورة بَعْد الصناعية"، في مجال الدراسات النفسعقلية؛ متجاوزًا الحتم الميكانيكي، الذي ساد العلم الاجتماعي، الذي صيغ وفقًا لنموذج المعرفة في العلوم الفيزيائية[٩٣].

أما عن "الحرية الإنسانية" فهي من المنظور الإسلامي تسمو إلى مقام الحياة، مقام "النفس" التي حرم الإسلام قتلها مثل حرمة استعبادها، ومقولة "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه يجب أن تصل إلى عقول الناس، وأن تستقر في يقينهم "لا تضربوا الناس فتذلوهم، ولا تحرموهم فتكفروهم !! مذ كم تعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارًا".

إن الحرية ليست حقًا يجوز للفرد أن يتنازل عنه، وإنما هي ضرورة؛ لا حياة للإنسان إلا بها[٩٤]، ويستحيل قيام "الدين" بدون توفرها للإنسان، إذ عليها يتوقف الإيمان ﴿ لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ﴾[٩٥]، و﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾[٩٦].

وافتقاد الحرية بوصفها ضرورة حياة، ومصدرًا للأمن النفسي يحرم الإنسان من مناط التكليف، إذ يقول الفقهاء إن صلاة الجائع والخائف لا تجوز[٩٧]؛ لأنه لا يتصور في الحالين أن تؤدي الصلاة بقلب مطمئن خاشع.

---

(٩٣) يمني طريق الخولي: مرجع سابق، ص ص ٢١٧-٢١٨. هذا.
وأوثر أن يكون المقابل العربي لمصطلح Cognitive Psychology هو "علم نفس التعرف أو العرفان" بدلاً من علم النفس المعرفي؛ لأن النسبة إلى المعرفة (معرفي) مزدوجة الدلالة؛ فقد تدل على النسبة إلى الرصيد أو التراث المعرفي Knowledge ، وقد تدل على عمليات التعرف أو العرفان، وتلك هي مجالات علم نفس التعرف أو العرفان (المؤلف).

(٩٤) محمد عمارة. الإسلام وحقوق الإنسان. ضرورات لا حقوق. سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٩، (مايو ١٩٨٥).

(٩٥) السورة (٢) البقرة: ٢٥٦.

(٩٦) السورة (١٨) الكهف: ٢٩.

(٩٧) محمد عمارة: المرجع السابق، ص ١٧.

وأحسب أن تقديس الإسلام للحرية الإنسانية يتجلى أبرز تجلية من النهج الذي وجه إليه الرسول ﷺ في الدعوة إلى الدين، وفي التعامل مع الناس، فالرسول الذي أمرنا في القرآن الكريم بطاعته ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾(٩٨). حدد القرآن – أيضًا – أهدافه في تبليغ الرسالة التي أرسل بها إلى الناس كافة. بحدود تشهد كلها باتساع نطاق الحرية الإنسانية من منظور الثقافة الإسلامية.

فقرر نفي الإكراه: ﴿ قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ ﴾(٩٩).

وقرر أن الرسول ﷺ بشير للمؤمنين ونذير بالعذاب للمشركين: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِداً وَمُبَشِّراً وَنَذِيراً ﴾(١٠٠).

وأنه ليس وكيلاً على الناس: ﴿ رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِكُمْ إِنْ يَشَأْ يَرْحَمْكُمْ أَوْ إِنْ يَشَأْ يُعَذِّبْكُمْ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ وَكِيلاً ﴾(١٠١).

﴿ إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَى بِرَبِّكَ وَكِيلاً ﴾(١٠٢).

﴿ فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيْطِرٍ ﴾(١٠٣).

وتبقى العلاقة بين حرية المرء في التفكير والتعبير والفعل من جانب وما أراده الله للإنسان، أو لما انصب عليه تفكيره أو تعبيره أو فعله من جانب آخر، علاقة، مخلوق؛ حر، مريد، مختار، محدود القدرة – بدنًا وعقلاً وروحًا وتخيلاً – بقدر إلهي خلق الإنسان، وخلق الكون الذي يتحرك فيه الإنسان. والقدر الإلهي الجبري القسري يجري في سياقات لا طاقة للجنس البشري بها لا في الخلق والتكوين ولا في التسيير، وصدق الله العظيم ﴿ قُلْ أَئِنَّكُمْ لَتَكْفُرُونَ بِالَّذِي خَلَقَ الأَرْضَ فِي يَوْمَيْنِ وَتَجْعَلُونَ لَهُ أَنْدَاداً ذَلِكَ رَبُّ الْعَالَمِينَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِن

---

(٩٨) السورة (٣) آل عمران: ١٣٢.
(٩٩) السورة (١١) هود: ٢٨.
(١٠٠) السورة (٣٣) الأحزاب: ٤٥.
(١٠١) السورة (١٧) الإسراء: ٥٤.
(١٠٢) السورة (١٧) الإسراء: ٦٥.
(١٠٣) السورة (٨٨) الغاشية: ٢١-٢٢.

فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِلسَّائِلِينَ ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعاً أَوْ كَرْهاً قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ﴾[١٠٤].

ويجري قدر الخالق – أيضًا – في السياقات الإنسانية تفويضًا من الخالق الأصيل للمستخلف الوكيل عن الله في عمران الكون، محدودًا بما قدر سبحانه منذ الأزل، ولا يعلمه أحد سواه، في إطار تسخير كل ما عدا الإنسان للإنسان، وفي نطاق واسع من الاختيارات حَدُّه: الإيمان بالله قيومًا على الحياة، ومجانبة الكفر والفسوق والعصيان، والبعد عن الفساد والإفساد لما خلق الله من ذوات أو ظواهر أو كيانات.

وننهي القول في خصيصة "عقلانية الثقافة الإسلامية" بالتساؤل عن: **أهمية حفظ عقول البشر، وتنميتها وتشغيلها بصورة من شأنها زيادة فاعليتها، وتحقيق مقاصد الشرع من هذه العقول.**

والإجابة عن هذا التساؤل مبحث واسع، توفرت عليه دراسات شتى في عديد من أنظمة المعرفة، وسوف أكتفي هنا – بكلام موجز؛ أعود إلى بسطه وتوضيحه وضرب أمثلة لتضميناته وتطبيقاته في الفصول التالية، إن شاء الله ، وذلك في ضوء أن التصميم الموضوع لهذا الكتاب يتسم بالدائرية؛ فالحديث عن تنمية العقلانية في هذا الفصل، قصد به أن ندلك على مدى عناية الإسلام بالعقل، وسوف نحتاج إلى معاودة الحديث عنه حين نتصدى للحديث عن طبيعة محتويات المنهج التي من شأنها تنمية العقل، ونعود إليه مرة ثانية حين نتساءل عن أساليب التعلم والتعليم التي من شأنها زيادة فاعلية العقل البشري وتنميته، وقد نعود إليه مرة ثالثة حين نتساءل عن الطرق والوسائل التي تستخدم في معرفة مدى نجاح الأسرة وهيئات التعليم في زيادة رأس المال العقلي للفرد وللجماعة وللمجتمع. وآسف لهذا الاستطراد وإليك الإجابة الموجزة عن التساؤل الذي طرحناه في شأن **حفظ العقل وتنميته.**

---

(١٠٤) السورة (٤١) فصلت: ٩-١١.

- عقلانـــية الإنســـان ركيزتها الفطرة التي فطر الله الناس عليها؛ متمثلة فيما ميزّ الله بـــه الإنســـان عما عداه من كائنات حية من حواس هيأت لـــه إدراكًا حسيًا أرقـــى مـــن الإدراك الحســـي لدى الحيوان، ومناط تميز الإدراك الحسي لدى الإنســـان عـــن الإدراك الحسي لدى الحيوان هو "الاختيار selection". ومن المعطيات الفطرية في الإنسان الجهاز العصبي والمخ؛ إذ أن من شأنهما تحويل المدركـــات الحسية إلى تصورات ذهنية Conceptions تجري عليها عمليات عقلـــية Mental Processes كالتعرف والتذكر، والتحليل، والتصنيف، والمقارنة، والاســـتنتاج، والـــنقد، واستشراف المستقبل ونحوها... ومعطيات الفطرة فيما يخص العقلانية لا تشكل في ذاتها عقلاً، وإن تكن هي الركيزة التي لا يتصور عقـــل إنســـان بدونها، ولذا فإن القوى التربوية المختلفة (الأسرة – المدرسة – أجهـــزة الاتصـــال الجماهيري ..إلخ) مطالبة بأن تنمي المعطيات الفطرية ؛ لكي تستوي عقلاً يؤهل صاحبه للمشاركة في حياة تتعدد مطالبها وتختلف مساربها؛ حـــياة أضحت السبيل الآمنة إلى النجاح فيها تأهيل العقول لاستيعاب المعارف الإنســـانية المـــتاحة، وتنمـــية قدراتهـــا على توليد معارف جديدة ومتجددة من المعارف المتاحة؛ بكل ما يوجبه هذا التوليد من عمليات عقلية متنامية ونموذج (نماذج) معرفية Epistemology.
- من منظور الثقافة الإسلامية أرى أن البداية الناجحة في حفظ العقول، وتنميتها، وتشـــغيلها لتحقيق مقاصد الشرع هي أن يبدأ في استنبات العقول في الصغر؛ فجهـــد الوالدين، وجهد من يتابع التربية في الأسرة، وفي التربية المقصودة، في مؤسســـات التعليم يكون مذكورًا ومحمودًا ومشكورًا للوالدين وللمعلمين إذا تـــمَّ التبكير به. وصدق الله العظيم القائل: ﴿ وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً ﴾[(١٠٥)].

---

(١٠٥) السورة (١٧) الإسراء: ٢٤.

- أجمــع كثــير مــن أهــل الرأي من علماء المسلمين وفلاسفتهم القدامى على ضرورة إعمال العقل. وقد يكفي في تأييد هذه المقولة أن نذكر رأي علمين من أعــلام الفكر الإسلامي القدامي، اشتهر عنهما تباين وجهات النظر في كثير من القضــايا الجدلــية، هما "أبو حامد الغزالي" (٤٠٥-٥٠٥ هــ: ١١١١ م) الفقيه الــزاهد الــورع، الــذي اشتهر بعدائه للفلسفــة، والثاني "ابن رشد" (١١٢٦-١١٩٨م) الذي وصف بأنه رائد الفكر العقلاني في الثقافة الإسلامية.

موقف أبي حامد الغزالي:

- تجــدر الإشارة في البدء إلى أن "الغزالي" خاض معارك متنوعة كانت إحداها ضــد الاحتراف الفقهي الجاف، والثانية ضد التركيبات الغنوصية للباطنية. ثم كانت معركة ضد الهرطقة الفلسفية، التي استحوذت على اهتمام "ابن رشد" بعد قرن تقريبًا من وفاة الغزالي.
- احــتفى الغزالي بالعقلانية احتفاءً كبيرًا، وقرينة هذا الاحتفاء هي أنه في كتابه "إحــياء علوم الدين" وفي الجزء الأول منه خصص الفصل السابع لبيان شرف العقــل، وحقيقــته وأقسامه وقال فيه: "إن العقل اسم يطلق على معان منها أنه "الوصف الذي يفارق الإنسان به سائر البهائم، وهو الذي استعدَّ به لقبول العلوم النظرية وتدبير الصناعات الخفية الفكرية ... وما خلق الله عزّ وجلّ خلقًا أكرم عليه من العقل"[١٠٦].
- وخصص الغزالي الباب الأول في ذات الجزء من الكتاب لفضل العلم والتعليم، ولشــواهد هذا الفضل من النقل والعقل[١٠٧]. وفي هذا الباب تحدث الغزالي عن قضــية "التعليم" وقضية "التعلم" وفيه قال "الغزالي": "إن مقاصد الخلق مجموعة في الدين والدنيا، ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا؛ فإن الدنيا مزرعة الآخرة، وهي

---

(١٠٦) الغزالــي، أبــو حامد محمد بن محمد. إحياء علوم الدين. المجلد الأول، الباب السابــع، ص ص ٩٩-١٠٦، بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).
(١٠٧) المرجع السابق، ص ص ١٥-٢٤.

الآلــة الموصــلة إلى الله عز وجل لمن اتخذها آلة، ومنزلاً لمن يتخذها مستقرًا ووطنًا، وليس ينتظم أمر الدنيا إلا بأعمال الآدميين، وحرفهم وصناعاتهم(١٠٨).

موقف « ابن رشد »:

علــم بارز في الفكر الإنساني كله، وصف بأنه رائد الفكر العقلاني وصاحب الإيمــان المســتنير، وعــرف في الغرب باسم الشارح الأكبر لفلسفة أرسطو، وأنه حــررها مــن كثــير من الالتباسات، واشتهر بأنه الجامع بين ما يظن آخرون أنه متناقضــات، ويــراها هو اشتباهات، ويعني واحدها (الاشتباه) في رأيه أنه تناقض بيــن طرفين كلاهما ضروري، وبدون التوتر في الوتر المشدود لا يصدر نغم، ولا يسمع لحن(١٠٩).

يــرى "ابن رشد" أن الإصلاح الثقافي الاجتماعي يجب أن يكون سمة دائمة في المجتمعات "المركزية" وعدَّ من **شروط الإصلاح ما يلي:**

- وضــع سياسة معلومة تحد من السلطة المطلقة للحاكم؛ فيكون هناك قانون يرجع إليه، وعادات ثابتة توجه أفعال الحاكم.
- القضــاء على النفوذ الأيديولوجي والاجتماعي لفئة المتكلمين والفقهاء ممن يخوضون في حطام الدنيا، ويساندون أسياد الأرض الإقطاعيين.
- أن ينشــر العلم على نطاق واسع وخاصة العلم الطبيعي؛ إذ يجب على من أراد معرفة الله أن يعرف مخلوقاته، فمعرفة الطبيعة وهي طريق السعادة، وهــي التي تضمن الوصول إلى موجود منذ الأزل هو الله سبحانه وتعالى؛ موجود مفارق للعالم كله، ومحرك له منذ الأزل.
- بــذل عــناية كافــية بتربية النشء، وتوعية جمهور الناس بأهمية التربية، والاستعداد لتبعاتها.

---

(١٠٨) المرجع السابق ، ص ٢٣.

(١٠٩) انظــر: عــالم الفكر التي تصدرها دولة الكويت. المجلد السابع والعشرون، العدد الرابع (يونــيو ١٩٩٩)، ضم العدد ثماني دراسات قيمة عن ابن رشد كتبها أساتذة متخصصون ممن يوثق برأيهم. (الاشتباه: راجع ما كتب الدكتور حسن حنفي)، ص ص ١١-١٤٦.

• تحرير المرأة من استعباد الرجل لها، والحرص على أن تكون مشاركة في إدارة شئون الدولة.

• الإقـــرار – في وقت واحد – بأحدية الألوهية في الإسلام، وإعلان سيـــادة العقـــل، وتأويل النص الديني عند الضرورة عل هدي العقل[١١٠]. واشترط "ابن رشد" أن يقيد تأويل النص الديني بما يلي[١١١]:

- التفريق بين ما يحرم تأويله وما يجوز تأويله.
- أن يفسر النص الديني بعضه بعضًا (التفسير من داخل النصوص الدينية، واحترام الوحدة الداخلية للنص).
- أن يكـــون الـــنـــص فـــي ظـــاهره أو في تأويله صحيحًا وغير مناقض للعقل.
- أن تـــراعى فـــي التأويل وتحترم خصائص الأسلوب العربي في الأداء اللغوي.
- أن يراعى المستوى العقلي لمن يوجه إليهم التأويل.

وهكـــذا يجْمـــع علمـــان من أعلام الفكر الإسلامي، منذ أكثر من ثماني مائة ســـنة، علـــى أن المؤاخـــاة الحميمة بين ما جاء في الوحي من نصوص دينية وما توجبه حرية العقل الإنساني في النظر والتفكير والعمل.

ولا يجمـــل أن ننهـــي الحديث – هنا – دون القول إن العقلانية في الإسلام مقـــرونة بالإيمـــان بالله الواحد، من شأنهما أن تحدثا آثارًا ملموسة في المجتمعات الإســـلامية؛ فالمؤمنون – بالله – حقًا ومن يعملون عقولهم في شؤون دنياهم ينبغي أن *يتخلوا عن الاعتقاد والعمل بالتفكير الخرافي* في سائر شؤون حياتهم، وعن أعمـــال الشـــعوذة التـــي يسلم فيها الناس أمور حياتهم لغير الله ، ولا يطبقون فيها أحكـــام العقل السليم : كالرقى وأعمال السحر والطيرة، والتداوي بغير الدواء، وأن يجـــدُّوا فـــي حياتهم معتمدين – بعد الله جلّ علاه – على التأمل والتفكير، ومقارنة

(١١٠) نايف بلوز "ابن رشد بين العقلانية والأيديولوجيا"،المرجع السابق،ص ص٢٧-٦٥
(١١١) ناصر ونوس."ابن رشد وعصره من زوايا متعددة"، المرجع السابق، ص ص٢٠٢-٢٠٣.

يجـــدُّوا فـــي حياتهم معتمدين – بعد الله جلّ علاه – على التأمل والتفكير، ومقارنة البدائل، وحساب العوائد في كل بديل.

ومـــن موجـــبات الإيمـــان بـــالله الواحد، القيوم على كل من خلق وما خلق، الـــرازق، المـــانح، المانع، هذا الإيمان مقترناً بكل سمات العقلانية يقتضي أن يبرأ الـــناس فـــي المجتمعات الإسلامية من مظاهر الخوف من الحكام – سواء أكان هذا الخـــوف خشـــية أدوات القهر والتعذيب التي يمارسها بعض الحكام في شعوبهم، أو طمعًـــا فـــيما لديهـــم من مال يفسدون به البشر، وأن يبرؤوا – أيضًا – من أساليب الملـــق والـــنفاق والســـكوت عن قول الحق، وعن التناصح، وعن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر...

هـــذا، وتـــدل الملاحظات والتحليلات لمظاهر السلوك الفردي والجمعي في المجـــتمعات الإســـلامية المعاصـــرة على أن الإيمان بالله والعقلانية لم ينهيا بعض الناس والجماعات عن الفحشاء والمنكر، وعن التنافس في مظاهر الفساد والإفساد.

وأعـــيد هـــنا مـــا كررت قوله مرارًا : إن ما أوردت الآن من مظاهر سلبية تـــتجافى مـــع خصائص الثقافة الإسلامية لا يطعن في هذه الثقافة، وإنما يطعن في مـــدى تدين تلك المجتمعات بالدين الإسلامي الحق. وأن واجب العاملين في مجالات التنشـــئة والتعلـــيم والإعـــلام والحكـــم أن يحرصوا على توعية الناس بهذا الواقع، ومخاطره عليهم أفرادًا وجماعات.

وســـوف نعود إلى مسئوليات النظام التعليمي عن ترسيخ الخصائص الثقافية الثوابت في أكثر من مكان تال.

٥ـ ثقافة الشورى والمشاركة :

قلـــنا فيما سبق إن من خصائص الثقافة الإسلامية أنها ثقافة "إيمانية توحيدية، وأنهـــا إنسانية عالمية، وأنها عقلانية، وأنها ثقافة كلية؛ بمعنى أنها ثقافة تعني بحياة الناس وتعاملاتهم مثلما تعني بعبادة الناس لخالقهم وخضوعهم لأوامره ونواهيه.

وكليّة الثقافة الإسلامية وشمولها يقتضيان أن يكون للناس ثمة ضابط يتقيدون بـــه فـــي تنظيم حياتهم وإدارتها، سواء أكان ذلك في سياسة الحكم، أم في الهيئات المـــنفذة لهذه السياسات، أم في الهيئات القائمة على التعليم والإنتاج ومواقع العمل، ولذا شرعت "الشورى" لتكون إطارًا مرجعيًا يهتدي به في شئون الحياة الاجتماعية، ويحـــتكم إلـــيه، حيـــن تـــتدافع النزعات البشرية. وخشية تنافر هذه النزعات كانت الشـــورى وســـيلة لتلاقح العقول، وأداة للتبادل الفكري والوجداني الذي ينفع الناس فرادى ومجتمعين.

وخصيصـــة الشورى في ثقافة الإسلام مؤكدة بنصوص صريحة في القرآن الكـــريم، وبسنن عملية قالها الرسول ﷺ أو قام بها، فصارت بيانًا لما أجمل القرآن، أو تخصيصًا وتبيانًا لما جاء عامًا.

ومفهـــوم الشـــورى في الثقافة الإسلامية هو المفهوم المقابل للديمقراطية في الـــثقافة الغربـــية الـــيوم، وهو المفهوم الذي اختلفت رؤيته بين ديمقراطية ليبرالية (حـــرة) وديمقراطية اشتراكية. وثمة اتفاق على أن "الشورى" هي الفلسفة التي تحكم علاقـــة الســـلطة بالناس في المجتمع الإسلامي فرادى ومجتمعين: في الأسرة، وفي المؤسســـات التعليمـــية، وفـــي المؤسســـات الاجتماعـــية والاقتصـــادية وفـــي مؤسسات الحكم.

وقـــد يفـــيد فـــي بيان هذه الخصيصة أن ننظر في أصلها ومعناها في "لغة" الثقافة الإسلامية:

الجـــذر اللغـــوي للفظة "الشورى"هو "شار" يقال "شار الرجلُ: حَسُن منظره، وشـــار الشيءَ: عرضه بصورة تبرز ما فيه من محاسن. وشار العسلَ: استخرجه مـــن خلية النحل. و "أشار" إليه و "شَوَّر إليه" بيده أو نحوها: أومأ إليه ولوّح له. و "أشـــار علـــيه": نصـــحه أن يعمل عملاً ما؛ لما فيه من صواب. وشاوره في الأمر طلـــب رأيـــه فـــيه. و"التشـــاور" و"الشورى" بمعنى واحد؛ ويعني تبادل المشورة. و"المِشْـــوار" عود يجمع به العسل؛ والشارة: اللباس والهيئة، والمِشْوار – أيضًا –:

أمـــر أثبت التجريب حُسنه، والشَّـــوَّار بتشديد الشين مضمومة ومفتوحة ومكسورة: متاع البيت ومتاع الرحلة(١١٢).

والـــدلالات المعجمـــية التـــي ذكرناها تفيد أن الشورى شيء طيب كالعسل، يستحســـن أن يطلـــبه الناس، وأنها لباس وهيئة يتلبس بها الناس، وأنها "تناصح" في قـــول الحـــق، وفـــي فعل الصواب، وأن وسائل أدائها تتنوع؛ بين القول الصريح، والـــنظرة الموحية، والإيماءة الدقيقة: بطرف العين، أو الحاجب، أو اليد، أو الرأس أو المنْكـــب. وقديمًـــا قال الجاحظ في وسائل البيان "والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط"(١١٣).

ولـــن أعمد هنا إلى تعريف لفظي للشورى وإنما سوف أحاول أن أجليها من خلال نقيضها وهو "الاستبداد". واستبد فلان بكذا: انفرد به، ومن أقوال الإمام "علي رضي الله عنه": "كنا نرى أن لنا في هذا الأمر حقًا فاستبددتم علينا". والاستبداد في الحكـــم أو القول أو الفعل انفراد واحد أو جماعة به دون غيرهم. والجذر اللغوي : "بـــدَّد"، ومصدره "تبديد" ومعناه التفريق وتضييع الطاقة، وهذا يعني "أن لغة" الثقافة الإســـلامية تســـم الاستبداد (نقيض الشورى) بتفريق الجهود، وتبديد طاقات الناس، وتشرذم البشر بدلاً من توحدهم.

والاســـتبداد سمة عقلية يتخيل صاحبها أنه أحق الناس وأقدرهم على القضاء فـــي حقـــوق البشـــر، وأن الخـــير – كل الخير – يجب أن يكون من نصيبه وحده

---

(١١٢) المعجـــم الوسيط ولسان العرب (مادة : شار ، شور). وقد علق محمد عمارة على مـــا ذكر ابن منظور في لسان العرب بقوله: إن ابن منظور في لسان العرب سطر عـــن المادة ٢٣٢ سطرًا لم تظفر منها الشورى – كمنهج للسلوك إلا بثلاثة أسطر. ومعـــروف أن ابن منظور انعكاس للمناخ الذي عاش فيه بمصر (عصر المماليك). راجـــع محمـــد عمـــارة : الإسلام وحقوق الإنسان: ضرورات لا حقوق. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٩، ١٩٨٥، ص ٣٣.

(١١٣) الجـــاحظ، أبـــو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، بيروت، دار الكتب العلمية (د.ت) الجزء الأول ، ص ٤٣.

ويجـــري على يديه من دون الناس، والاستبداد أداة فعّالة لإشعار الآخرين بالضآلة والدونـــية والاغتراب. وهو أقصر الطرق لتوكيد الكراهية بين المستبِد والمستبَد به، وهو وسيلة فعالة لإثارة البشر، ودعوتهم إلى العنف، "والثورة المضادة".

وقـــد خصص عبدالرحمن الكواكبي كتابًا لـــه جعل عنوانه "طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد" قال في مقدمته(١١٤):

- "تمحـــص عندي أن أصل هذا الداء (انحطاط الأمم) هو الاستبداد السياسي، ودواؤه دفعه بالشورى الدستورية".
- "إن البدع التي شوشت الإيمان، وشوهت الأديان تكاد كلها تتسلسل بعضها من بعض، وتتولد جميعها من غرض واحد ألا وهو الاستبداد".
- "قد يبلغ فعل الاستبداد بالأمة أن يحول ميلها الطبيعي من طلب الترقي إلى طلـــب التسفل؛ بحيث لو دفعت إلى الرفعة لأبت وتألمت كما يتألم الأجهر من النور".

وأوصـــاف الاســـتبداد التـــي ذكرها الكواكبي تصدق على المستبدين جميعًا أفـــرادًا أو جماعـــات من الأفراد، وتجليات الاستبداد (نقيض الشورى) ماثلة في كل المواقـــع؛ فكثـــير مـــن الآبـــاء والأمهات في التنشئة الاجتماعية يستبدون بأبنائهم، ويـــتعاملون معهـــم علـــى أنهم آنية فارغة، وعلى الوالدين أن يملآها بما يرغبان. والمعلمـــون فـــي المـــدارس يستبدون بالأطفال ويريدون أن يصنعوهم على نحو ما يتصـــور الكبار، وبعض الحكام يستخفون بشعوبهم أبشع استخفاف؛ على نحو ما حكى القرآن عن فرعون مصر: ﴿فَاسْتَخَفَّ قَوْمَهُ فَأَطَاعُوهُ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْماً فَاسِقِينَ﴾(١١٥).

وقـــد ظـــن فرعون في قمة استبداده أنه قادرٌ على أن لا يريهم إلا ما يرى، وأن فـــي ذلك منجاتهم من بأس الله ﴿ يَا قَوْمِ لَكُمُ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ

---

(١١٤) عـــبد الرحمـــن الكواكبـــي. طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة.

(١١٥) السورة (٤٣) الزخرف: ٥٤.

فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ ﴾(١١٦).

وموقف الإسلام من الشورى جليّ واضح؛ فقد جعلها فريضة في شئون الحياة كلها، في الحكم وفي سائر سياسات العمران؛ فلنقرأ سويًا الخطاب الإلهي في شأن الشورى موجهًا إلى الرسول المعصوم ﷺ فيما جاء به وحيًا من عند ربه. ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾(١١٧).

وقد أجمعت آراء المفسرين لهذا "الأمر الإلهي" على أن الشورى قاعدة أساسية في نمط الحياة الإسلامية؛ في السلم وفي الحرب؛ وأن تطبيقها واجب على من يتولى أمر أية جماعة من المسلمين، وللحاكم أو من بيده السلطة (الآباء والمعلمون والمسؤولون عن المنظمات) أن يتخذ قراره متوكلاً على الله سبحانه وتعالى، مستفيدًا في عزمه مما اجتناه من الشورى التي قام بها، مع من يعنيهم الشأن الذي يقع عليه "العزم"، والاستشارة – كما يقول الإمام علي – كرَّم الله وجهه– عن الهداية، وقد خاطر من استغنى برأيه.

والشورى في الثقافة الإسلامية تمثل انعتاقًا للبشر من سلطان سائر الأوثان – حجرًا كانت أو بشرًا – وإخراجًا للناس من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد أجمعين.. وهي وسيلة فعّالة لصيانة المجتمع الإسلامي من ظواهر كثيرة للفساد والإفساد والظلم، الفاشية في المجتمعات الإنسانية كلها، وهي ظواهر متعددة الأشكال؛ عنيت بها – أخيرًا – تقارير التنمية البشرية في العالم التي تصدر عن البنك الدولي للإنشاء والتعمير؛ حيث أوصى أحدها أن يمكن الناس في دول العالم المختلفة من أسباب القوة؛ وذلك بجعل مؤسسات الدولة أكثر خضوعًا للمساءلة،

---

(١١٦) السورة (٤٠) غافر: ٢٩.

(١١٧) السورة (٣) آل عمران: ١٥٩.

وأكثر استجابة لاحتياجات الفقراء، وأن تزداد مشاركة الفقراء من الناس في العمليات السياسية، واتخاذ القرارات المحلية[118].

الجدل حول الشورى:

ولعل أهم قضية جدلية تثار حول "الشورى" بوصفها خصيصة أساسية للثقافة الإسلامية. تتمثل في السؤال: **ما العلاقة بين الدين والسياسة؟** وإيراد السؤال على هذا النحو يثير كثيرًا من الخلط، ما دام السؤال حول الدين بوجه عام. ويجب أن يتحدد السؤال ليكون: **ما علاقة الدين الإسلامي بالسياسة؟** وهذا التحديد – فيما أرى – ضروري، حتى لا نخلط في جواب السؤال بين الدين المسيحي والدين الإسلامي على النحو الذي جرى به الجدل – ولا يزال – منذ أوائل القرن العشرين.

إن مقولة الفصل بين الدين والدولة السائدة في الثقافة الغربية جاءت نتيجة تجربة تاريخية، تخص الدين المسيحي في دول أوروبا، أي أنها كانت إفرازًا طبيعيًا لظروف دينية وسياسية واجتماعية محددة، ولذا، فإن في محاولة تطبيق هذه المقولة على الإسلام تعسف شديد يأباه العقل، ويجب أن يبرأ منه ذوو البصائر.

ولعل أبرز ما اعتمد عليه في مقولة الفصل بين الدين والدولة في الإسلام ما كتبه عام ١٩٢٥ الشيخ "علي عبدالرازق" (١٨٨٧–١٩٦٦م) تحت عنوان **"الإسلام وأصول الحكم: بحث في الخلافة والحكومة في الإسلام"**.

وقد أعيد طبع الكتاب[119]، وكتب مقدمته السفير "ممدوح عبد الرازق" ابن شقيق علي عبد الرازق. وذهب "علي عبد الرازق" في كتابه إلى القول: **بأنه لا وجود للدولة في الإسلام**. وقد أثار الكتاب المذكور معارك فكرية، أسهم فيها عدد كبير من أهل الرأي، فكتب شيخ الإسلام المرحوم الشيخ "محمد خضر حسين" كتابه

---

(١١٨) تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٠/٢٠٠١م، شن هجوم على الفقر. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ص VI.

(١١٩) علي عبد الرازق، الإسلام وأصول الحكم. القاهرة. دار الهلال: كتاب الهلال ، العدد ٥٩٦، أغسطس ٢٠٠٠م.

"نقــض كــتاب الإسلام وأصول الحكم"، وكتب مفتي الديار المصرية الشيخ محمد بخيــت المطيعي كتابه: "حقيقة الإسلام وأصول الحكم". وكتب الشيخ "محمد الطاهر بــن عاشــور" من تونس "نقد علمي لكتاب الإسلام وأصول الحكم"، وكتب آخرون حول الجدلية بين الدين والدولة.

ويقــول "محمــد عمارة" – أحد المفكرين الذي أفرغ كثيرًا من جهده لقضية "الإسلام وفلسفة الحكم" وسماها قضية القضايا – " إن المسلمين منذ صدور الإسلام وحــتى الآن لــم يختلفوا في العقيدة ولا العبادات، ولكن سياسة الدولة وفلسفة الحكم هــي التــي فجرت الصراعات وبلورت التيارات، وخاصة بين الشيعة والمعتزلة؛ وكل تيارات الإسلام. وانتهى إلى القول:

- إن الحكومة في الإسلام ليست الحكومة الدينية الشبيهة بالكهانة التي سادت أوروبا في العصور الوسطى.
- وليســت الحكومــة العلمانــية التي قامت في أوروبا إبان عصر نهضتها، وجعلت ما لقيصر لقيصر، وما لله لله.
- ولكنها الحكومة "الإسلامية" – وليست "الحكومة الدينية" – التي تنهض في وقــت واحــد بأمرين لا ينفك أحدهما عن الآخر: حراسة الدين الإسلامي، وسياسة أمور الدنيا[١٢٠].

ويــبدو لي – والله أعلم – أن ما قاله الشيخ "علي عبد الرازق" في كتابه عن الفصــل بين الدين والدولة، كانت وراءه دوافع سياسية قوية أكثر منها فكرية دينية، وقرائن هذا الاستنتاج تدركها من قوله في مقدمة كتابه:

- "اكتفيــت أحــيانًا بإشــارات ربما خفيت على صنف من القارئين جهتها،

---

(١٢٠) محمــد عمــارة. الإسلام وفلسفة الحكم. الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٩. ومن مؤلفات الدكتور عمارة ذات الصلة بالإسلام، وفلسفة الحكم ما يلي:
- معالم المنهج الإسلامي. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩١.
- الدولة الإسلامية بين العلمانية والسلطة الدينية. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨.
- الإسلام والمستقبل. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٦.
- الإسلام والعروبة والعلمانية. بيروت، دار الوحدة، ١٩٨٠.

وبــتلويحات قــد تفوتهــم دلالتها، وبكتابات توشك أن تصير عليهم ألغازًا، وبمجاز ربما حسبوه حقيقة، وبحقيقة ربما حسبوها مجازًا"[121].

- فــلا غــرو أن جاء [كتابه] عملاً دون ما أردت له من كمال وما ينبغي له من إتقان"[122].

وفي المذكرات الخاصة للشيخ "مصطفى عبد الرازق" شقيق المؤلف ما يؤكد أن كتابات أخيه "علي" كانت مدفوعة بدوافع سياسية قوية، وأن سياسة الأمير "أحمد فــؤاد"، ســلطان مصر – آنذاك – كانت تهدف إلى تشديد قبضته على الأزهر من جانــب، وإلى إجهاض أية محاولة تبذل لتقييد حقوقه وسلطاته المطلقة في الدستور الجديد من جانب آخر[123].

والثابت – كما يقول "هويدي" – أن الإنجليز رشحوا "الملك فؤاد" ملك مصر عــام ١٩٢٤ ليكون خليفة للمسلمين بعد أن ألغى "كمال أتاتورك" الخلافة الإسلامية. ويــبدو أن "علي عبدالرازق" استهدف بما كتب أن يقطع الطريق على تعيين "الملك فــؤاد" خلــيفة للمسلمين، وهذا هو ما دعاه إلى القول بأنه ليس في الدين الإسلامي خلافة ولا ملك[124].

وقــد نقل "العوا" عن أستاذه "عبدالحميد متولي" موجزًا للبواعث الحقيقية التي أدت إلــى مــا قال الشيخ "علي عبدالرازق" إن الإسلام دين فحسب، ولا علاقة لــه بــنظام الدولة"، وقال إنه حددها في ثلاثة بواعث: (١) الاعتبارات السياسية الداخلية فــي مصــر آنذاك. (٢) جمود الفقه الإسلامي بقفل باب الاجتهاد. (٣) نزعة التقليد للغرب التي سادت فيه المسيحية التي تفصل بين الدين والدولة[125].

---

(١٢١) علي عبدالرازق، مرجع سابق، ص ٣٢.

(١٢٢) ذات المرجع الذي سبق ذكره، ص ٣٣.

(١٢٣) تقديم السفير ممدوح عبدالرازق للطبعة الجديدة للكتاب، ص ١٤.

(١٢٤) فهمي هويدي. القرآن والسلطان. القاهرة: دار الشروق، الطبعة الرابعة، ١٩٩٩، ص ١٢٤.

(١٢٥) محمد سليم العوا. النظام السياسي في الإسلام. الطبعة السادسة، القاهرة: المكتب المصري الحديث، ١٩٨٢، ص ١٣٥.

ويـــرى واحد من أهل الثقة والرأي في قضية الشورى، أنه لا يجوز أن تقف مناقشــــة القضـــية عـــند تحديد مدى وجوب الشورى، ومدى إلزام من وجهت إليه المشـــورة بتنفيذها: إذ يؤكد "أحمد كمال أبو المجد" أن مبدأ الشورى يقف على رأس المـــبادئ العامـــة في أمور السياسة والحكم، وأنها واجبة على المسلمين تطبيقًا لقول الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾[١٢٦].

ويضـــيف: إن الـــتجارب السياســـية التـــي مرت بالمجتمعات فصلت سلطة التشـــريع عن سلطة التنفيذ، وجعلت سلطة القضاء مستقلة ضمانًا لإقامة العدل بين الـــناس. هـــذا بالإضـــافة إلـــى أن ثورة التواصل في العالم كله قد يسرت مهمات استقطاب المشورات. ويدعو "أبو المجد" إلى أن نستغرق في المباحث الحقيقية التي يثيرها مبدأ الشورى في العصر الحالي مثل ما يلي:

١- تحديـــد المستشـــير، وبيان طبيعة عمله، وما يملكه من حق الطاعة وإصدار الأوامر.

٢- تحديـــد نطاق الموضوعات ، التي يُستشار فيها (في أمور التشريع – شئون العمران – شئون القضاء – شئون الحرب ... وهكذا).

٣- مدى وجوب الشورى (واجبة – مندوبة).

٤- مـــدى إلزام المستشير بالأخذ بالمشورة (هل الشورى ملزمة بإطلاق؟ أو أنها كاشفة مُعْلِمة؛ يمكن الأخذ بها أو بغيرها، أو بمركب من استشارات) [١٢٧].

وأحســـب أن هذه الأسئلة يجب أن تستنفر جهود الباحثين في مجالات وشعب التخصصـــات المخـــتلفة. وأجد في الجهد الذي بذله "العوا" ركيزة أساسية يمكن أن تؤســـس عليها جهود كثيرة في المجالات المختلفة، وذلك حيث يقرر في شأن نطاق الموضوعات التي يستشار فيها ما يلي:

"كـــل أمـــر مما لم يرد فيه نصٌ يمكن أن يكون محلاً للشورى ما دام يتعلق بمسألة تعد من الشئون العامة للأمة".

---

(١٢٦) السورة (٤٢) الشورى: ٣٨.

(١٢٧) أحمـــد كمـــال أبـــو المجـــد. حـــوار لا مواجهة. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨، ص ص ١١٠-١١٥.

ويدعـو "العوا" إلى المرونة في تحديد نطاق الشورى، ويرى أن عدم تحديد وتعيين الموضوعات التي تعرض للشورى تحديدًا قاطعًا هو الأليق بمنهج الإسلام في التشريع؛ حيث يتم التركيز على تقرير الكليات والقواعد والمبادئ العامة، وترك الجزئيات والتفصيلات للمسلمين أنفسهم يوائمون بصددها بين النصوص الدينية القطعية الحاسمة ومتطلبات السياق الزمكاني الذي تطبق فيه شريعة الإسلام. ويقول في هذا الصدد ما يلي:

"إن أمور الإدارة اليومية التي تشغل الأجهزة التنفيذية والإدارية للدولة. فإنها – بطبيعتها وبحكم حاجتها إلى حسم يقترن بالسرعة – أمور لا تحتمل العرض على الشورى، اللهم إلا إذا تعلق بعضها ببعض الخطر من الأمور أو المشاكل التي تمس مجموع الأفراد المتعاملين مع هذه الأجهزة"[١٢٨].

ومعلوم أن القضاء مؤسس على المشورة، وعلى تداول الآراء بين أهل الذكر من القضاة والمستشارين وعلى استئناف الأحكام، الأمر الذي من شأنه إبطال أحكام صدرت من جهات قضائية سابقة، أو تعديلها أو تثبيتها، وتقوم محكمة النقض بدور فكري وخلقي ودستوري بارز في مجال الشورى.

وهكذا نرى أن الشورى خصيصة جوهرية في الثقافة الإسلامية، يجب إعمالها في كل المواقع، وأن نستيقن أنها تمثل نمطًا من أنماط السلوك تتمايز به الحكومات والشعوب، ونخطئ كثيرًا إذا قصرنا أمرها على العلاقة بين الحكومة والجماهير وذلك على النحو الذي سنوضحه في مواضع تالية إن شاء الله.

ولن أمل تأكيد أن الإسلام نظام حياة شامل، وأن المشكلات التي يواجهها المسلمون أوسع وأخطر مما يواجه أتباع الأديان الأخرى؛ ذلك أن المسلمين – فيما أظن – يعانون من حالة قلق أحدثتها حالة الانفصام الثقافي، متمثلاً في أدوات وأجهزة ثقافية غربية يعيشون بها وعليها في حياتهم اليومية من جانب، وفي معتقدات دينية وقيم وأخلاقيات مستقرة في عقولهم ومختلجة دائمًا في وجداناتهم تتباين مع ما يدعوهم أهلِ الثقافة الغربية إلى الأخذ به.

---

(١٢٨) المرجع السابق.

وأحسب أن العلاقة بين الدين والدولة في الدول الإسلامية أمر يجب أن يحسمه أهل الرأي في الأمة وفقًا لثوابت الدين الإسلامي؛ التي يجب أن تقوم الحكومة في الدول الإسلامية على حراستها وتنميتها وتوظيفها، والتي تستهدف في مجملها جلب المصالح، ودرء المفاسد، واستنفار أفضل ما في الناس من طاقات تعود بالخير والنفع والنماء على الأفراد والجماعات، وعلى الأمة كلها، وعلى الإنسانية جمعاء.

أما عن شكل الحكومة أو نمط الحكم فأحسب أنه أمر متغير، فليست الديمقراطية الغربية هي النموذج الأوحد الذي يجب أن يطبق على النحو الذي ينادي به دعاة "العولمة"، وإنما يمكن أن ننظر فيه، وأن نأخذ منه بعض ما لا يتناقض مع ثوابت الدين الإسلامي، وليست "الخلافة" التي عرفها التاريخ الإسلامي في الدولة الأموية أو الدولة العباسية أو فيما تلاها من عصور هي النمط الذي يمكن أن تدار من خلاله شئون الحكم وسياسة الجماهير ... إنه ماض يجب أن نقف منه وقفة عقلية ناقدة؛ نبرأ فيها من النرجسية الثقافية، مثلما نبرأ من "جلد الذات". أو "الإحساس بالدونية".

والحكمة تقتضي في بناء تصور الدول الإسلامية لنظام الحكم فيها أن تبني لذاتها النظام الذي يحفظ عليها هويتها الذاتية ويكفل في الوقت ذاته التلاؤم – وليس التكيف – مع المتغيرات الدولية.

وأحسب أن الشروط السبعة التي حددها "الماوردي" (٣٦٤-٤٥٠ هـ) لسلطان الحكم تمثل بادرة مبكرة جدًا للأعمال الأساسية التي يجب أن تنهض بها الحكومات، وسوف أوردها هنا في سرد خطي، وأرجو ألا يفهم من تواليها أولويات للسابق منها على اللاحق، وإنما يمكن النظر إليها على أنها منظومة دائرية، يؤثر بعضها في بعض، ويتداخل بعضها في بعض[١٢٩]، وأن تقسيمها على النحو المعروضة به ليس جامعًا أو مانعًا، وها هي ذي:

---

(١٢٩) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري. أدب الدنيا والدين. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٨٨. ص ص ١٧١-١٧٢.

١- حفظ الدين من تبديل فيه، والحث على العمل به، من غير إهمال له.

٢- حراسة البيضة(*)، والذَّب عن الأمة من عدو في الدين، أو باغي نفس أو مال.

٣- عمارة البلدان باعتماد مصالحها، وتهذيب سبلها ومسالكها.

٤- تقدير ما يتولاه من الأموال بسنن الدين، من غير تحريف في أخذها وإعطائها.

٥- معاناة المظالم والأحكام، بالتسوية بين أهلها، واعتماد النصفة في فصلها.

٦- إقامة الحدود على مستحقيها، من غير تجاوز فيها ولا يقصر عنها.

٧- اختيار خلفائه في الأمور على أن يكونوا من أهل الكفاية فيها، والأمانة عليها.

ويضيف الماوردي: "فإذا فعل من أفضى إليه سلطان الأمة ما ذكرنا من هذه الأشياء السبعة كان مؤديًا لحق الله تعالى فيهم، مستوجبًا لطاعتهم ومناصحتهم، مستحقًا لصدق ميلهم ومحبتهم، وإن قصر عنها، ولم يقم بحقها وواجبها كان بها مؤاخذًا، وعليها معاقبًا. ثم هو من الرعية على استبطان معصية ومقت؛ يتربصون الفرص لإظهارهما، ويتوقعون الدوائر لإعلانها".

وليس لي من تعليق إلا أن أقول لمفكري الأمة: هذا تصور مفكر عربي مسلم مضى على وفاته ما يقرب من ألف سنة هجرية (٩٧٢ سنة بالضبط) ويستطيع كل من له حظ مناسب من القراءة باللغة العربية أن يرى فيه الدعوة إلى ضرورة أن تنهض الحكومات: بحراسة الدين وصيانته، وحماية الأمة من أعداء الدين، والدفاع عن الوطن وصيانته من الطامعين في استغلال نفوس الناس، أو في نهب أموالهم، والدعوة إلى العمران بشتى السبل والوسائل، والتدقيق والشفافية في

(*) البيضة : في اللغة ما تضعه إناث الطير ونحوها، مما يتكون منه صغاره، وبيضة الشيء: أصله، وبيضة القوم: حوزتهم وحماهم. وتقال بيضة: للشيء المفرد، الذي لا يقع إلا مرة واحدة.

أخـــذ المـــال العام، وفي إنفاقه وتطبيق الشرائع والقوانين، وإقامة العدل والإنصاف بيـــن الناس على سواء. واختيار العناصر التي تعمل في قطاعات العمل في الدولة وفقًـــا لمعياريـــن: أولهما الكفاءة العملية والمهنية، والثاني الصدق والأمانة في أداء الأعمـــال، وتحذير الحكام من التقصير في أداء واجباتهم، لأن هذا من شأنه أن يدفع الـــناس إلى مقتهم وكراهيتهم والثورة عليهم. وهكذا يستبين أن الفكر الإسلامي يلزم الحكومـــة بـــأن تكون إسلامية – في إدارتها لأمور الناس، وهي سلطة مدنية على نحو ما قرر الخليفة الراشد" أبو بكر الصديق" "أطيعونـــي مـــا أطعت الله فيكم، فإن عصيته فلا طاعة لي عليكم".

ورأى "المـــاوردي" فـــي علاقـــة الدين بالدولة هو ذات الرأي الذي ينادي به أعـــلام فقهـــاء السنة والشيعة على سواء، واقرأ معي ما قال الإمام "محمود شلتوت" شيخ الأزهر:

"يصـــعب أن نفـــرق فـــي الإسلام بين ما يمكن أن يسمى دينًا فقط أو سياسة فقـــط؛ فكـــل مـــا يتعلق بالعقيدة والعبادة دين. ويمكن أن نسمى سياسة الإعلام في التربـــية والخلـــق وكل ما يتعلق بالمعاملات دينًا، ويمكن أن يسمى سياسة الإسلام الاقتصـــادية والاجتماعية، وكل ما يتعلق بالحكم وتدبير مصالح المسلمين في دنياهم ديـــناً أيضًـــا، ويمكـــن أن نسمى نظام الإسلام في الحكم وإدارة الدولة دينًا، وهكذا يرتـــبط الدين بالدولة ارتباطًا كبيرًا في الإسلام، ارتباط القاعدة بالبناء، فالدين أساس الدولـــة وموجههـــا، ولا يمكـــن تصور دولة إسلامية بلا دين، كما لا يمكن تصور الديـــن الإســـلامي فارغًـــا من توجيه المجتمع وسياسة الدولة، لأنه حينئذ لا يكون إسلامًا[١٣٠].

ونقـــرأ مـــع هذا النص ما قال الإمام "الخميني" للجماهير المسلمة في إيران (قـــبل نجـــاح الـــثورة) "عرّفوا الناس حقيقة الإسلام كيلا يظن جيل الشباب أن أهل العلـــم في زوايا النجف و"قُم" يريدون فصل الدين عن السياسة ...". و "أن من يقول بفصل الدين عن السياسة لا يفهم في الدين ولا يفهم في السياسة"[١٣١].

---

(١٣٠) نقلاً عن: فهمي هويدي، مرجع سابق، ص ١٢٨.
(١٣١) نفس المرجع السابق، ص ١٢٨.

وأنهي القول في خَصيصة "الشورى" والمشاركة في الثقافة الإسلامية بالسؤال عن مقتضياتها في مسيرة التعليم وتطويره. وأوجز القول هنا على أن أفصله في فصول تالية ، فأقول:

- تطوير التعليم أمر يخص الأمة كلها، ويجب أن يستمع أهل الحكم في البلاد الإسلامية لرأي كل من يعنيهم أمر التعليم، وأن يستيقنوا أن انفراد فرد أو جماعة باتخاذ القرارات في قضايا التعليم الجوهرية عمل غير أخلاقي من المنظور الإسلامي.
- يجب على السلطات المركزية في التعليم أن تستحث المعلمين على المشاركة بطريقة علمية جادة في مناقشة الأمور التي توكل إليهم، وأن تعاونهم على فَهم أهداف وأساليب إنجاز ما يُطلب منهم، وهكذا يمكن تفعيل المشاركة، ويأخذ المعلمون مكانًا ومكانة تتكافآن مع ما يبذلون من جهد.
- في عمليات التعليم والتعلم يجب أن يتغير دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى دور الميسر للتعلم، المعين عليه، وأن يوقن المعلمون أن الغاية من التدريس هي التعلم؛ فالتدريس الذي لا يحدث تعلمًا ، ولا يؤدي إلى زيادة النمو العقلي والفاعلية الاجتماعية للطلاب، ونضج شخصياتهم عبث لا تحتمله الدول النامية، وخاصة الدول التي يضعف فيها دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية؛ لأسباب اقتصادية أو ثقافية أو تعليمية.
- ومن الوسائل الفعّالة في تنمية المشاركة في المؤسسات التعليمية اللجوء إلى تطبيق ما تشير إليه المفاهيم التالية:
  - الحكم الذاتي في المدرسة، وفي الفصل الدراسي.
  - التعلم الذاتي.
  - التعلم التعاوني.
  - تمثيل الأدوار.
  - تدريس الفريق.
  - التعلم بالمحاكاة.
  - التعلم بالملاحظة.
  - إشراف الفرقاء (الأقران).

وأكتفي بوضع هذه "اللافتات أو العناوين" الكبيرة هنا على أن أبسط القول فيها في الفصل الرابع في هذا الكتاب ، وهو الفصل المخصص لعمليات التعلم والتعليم بوصفها عمليات لنظام التعليم المدرسي، وبوصفها في الوقت ذاته مُدخلات ذاتية من داخل نظام التعليم.

٦ـ ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى:

قدمنا أن من خصائص الثقافة الإسلامية أنها إنسانية؛ لأن الإسلام دين سماوي أُنزل لهداية الناس كافة في جميع الأرجاء والأزمان.

وقامت الثقافة في حضن هذا الدين، الذي أُنزل على رسول اصطفاه ربه، في منطقة ظهرت فيها اليهودية والمسيحية، وهي منطقة ذات موقع جغرافي متميز؛ حيث يطل على أطراف البحار التي شكلت حضارات سابقة على الثقافة الإسلامية: البحر الأبيض المتوسط، والبحر الأحمر والمحيط الهندي. ومن هذه المنطقة انتشرت الثقافة الإسلامية في جميع شعوب العالم؛ وذلك عن طريق الرحلات للتبادل التجاري مع الثقافات الأخرى في العالم. وكان العرب في ذلك الحين سادة التجارة سواء قبل الإسلام أو بعده، وسادة البحار أيضًا.

ولذا، فإنه كان طبيعيًا ومنطقيًا أن تنفتح الثقافة الإسلامية على ثقافات الشعوب الأخرى، تغذيها، وتتغذى منها، وفقًا لإطار مرجعي دقيق ومحكم، جاء به الدين الإسلامي: العقيدة والشريعة.

جاء الإسلام ليشن حربًا على كل العصبيات العرقية، والعنصرية – أيًا كانت مرجعيتها – وقرر أنه لا فضل لأحد على أحد إلا بالتقوى – العمل الصالح – ونصوص القرآن الكريم الدالة على وحدة البشر من المنظور الإسلامي كثيرة، إليك منها ما يلي: ﴿ إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ ﴾[١٣٢].

﴿ كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً ﴾[١٣٣].

---

(١٣٢) السورة (٢١) الأنبياء: ٩٢.
(١٣٣) السورة (٢) البقرة: ٢١٣.

﴿ شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحاً وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ ﴾[١٣٤].

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ﴾[١٣٥].

﴿ وَمَا أَمْوَالُكُمْ وَلا أَوْلادُكُمْ بِالَّتِي تُقَرِّبُكُمْ عِنْدَنَا زُلْفَى إِلا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحاً فَأُولَئِكَ لَهُمْ جَزَاءُ الضِّعْفِ بِمَا عَمِلُوا وَهُمْ فِي الْغُرُفَاتِ آمِنُونَ ﴾[١٣٦].

وهكـذا كانت التسوية الحاسمة التي رسمها القرآن الكريم بين الناس جميعًا؛ فـلا فضـل لعربي على أعجمي، ولا لأبيض على أسود، ولا لغني على فقير، ولا لقبيلة على أخرى، ولا لثقافة على أخرى. إنها ثقافة السلام والوئام بين البشر جميعًا.

وهكـذا – أيضًـا – يتضـح أن الـثقافة الإسـلامية – وهي انعكاس للدين الإسـلامي – لا تستسـيغ العزلة الثقافية ، ولا يتصور أن تنكفئ الثقافة الإسلامية علـى ذاتها، مثلما لا تستسيغ هذه الثقافة محاولات الهيمنة الثقافية لشعب على ثقافة شعب آخر.

والإسـلام – جذر الثقافة الإسلامية – يجعل الإيمان بالله سبحانه – والإيمان برسـل الله جمـيعًا، وبالكتـب التي أوحيت إليهم ركيزة الإسلام التي تنبني عليها أركانه الخمسة. ويقرر في الوقت ذاته حرية الاعتقاد الديني ﴿لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾[١٣٧]. ﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾[١٣٨]. والتبشير الديني الـذي تلجـأ إلـيه بعض الثقافات لتحقيق أهداف سياسية واقتصادية عمل لا يعرفه الإسلام، والاتفاق قائم بين المفسرين على أن قول الله تعالى:

---

(١٣٤) السورة (٤٢) الشورى: ١٣.
(١٣٥) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.
(١٣٦) السورة (٣٤) سبأ: ٣٧.
(١٣٧) السورة (٢) البقرة: ٢٥٦.
(١٣٨) السورة (١٨) الكهف: ٢٩.

﴿ وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلامِ دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ ﴾[١٣٩]. ينصرف إلى المسلمين الذين يبتغون غير الإسلام دينًا؛ بعد أن ولدوا في الإسلام، أو آمنوا به.

هذا، وقد أردت بما ذكرت من نصوص أن أدلل على ما في الدين الإسلامي من تسامح، وأن الدعوة إلى الدين الإسلامي يجب أن تكون بالحكمة والموعظة الحسنة، فالله يقول في تنزيله الحكيم: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾[١٤٠]. ﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لآمَنَ مَنْ فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعاً أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ ﴾[١٤١].

وأحسب أن الحوار بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية بقيادة الولايات المتحدة قد باتت مطلبًا أساسيًا بعد أحداث ١١سبتمبر٢٠٠١م، التي حدثت في نيويورك وواشنطن؛ فما كادت هذه الأحداث تقع إلا وانطلقت من الغرب بقيادة أمريكا حملات عنصرية بشعة جعلت العرب والمسلمين يذكرون موجات الحروب الصليبية على المسلمين، وسُخر الإعلام الصهيوني الذي يلف العالم كله في عباءته للهجوم القذر على الإسلام والمسلمين في كل أنحاء العالم دونما تثبت أو تحقيق أو محاكمة فيما جرى بعد ١١سبتمبر٢٠٠١م، على الرغم من أن خاصة المسلمين وعامتهم – حكامًا ومحكومين ومفكرين – قد استنكروا الاعتداء البشع الذي حدث في نيويورك وواشنطن، وذكروا الناس جميعًا بأن القرآن الكريم يقول: ﴿ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً ﴾[١٤٢].

وعلى الرغم من هذا فإن المارد الأمريكي – متحالفًا مع الاتحاد الأوربي وحلف الناتو – قد انطلق بكل طاقاته العلمية والتقنية والاقتصادية لتدمير أفغانستان البلد المسلم، وتوازي مع هذا العمل غير الإنساني عمليات الإبادة الجماعية للشعب

---

(١٣٩) السورة (٣) آل عمران: ٨٥.
(١٤٠) السورة (١٦) النحل: ١٢٥.
(١٤١) السورة (١٠) يونس: ٩٩.
(١٤٢) السورة (٥) المائدة: ٣٢.

الفلسطيني، التي تقوم بها دولة إسرائيل بدعم أمريكي معلن، وتخريب كل البنى الأساسية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لهذا الشعب. ويخيل إليَّ أن صمت الرأي العام العالمي على هذه الحملات الشرسة يعيد إلى الأذهان الأسلوب النازي والفاشي الذي استخدم في الحرب العالمية الثانية...

وترى قوى الاستكبار – ممثلة في الولايات المتحدة الأمريكية – أنها تستطيع أن تخضع المسلمين بالقوة في صورها المختلفة: العسكرية، والاقتصادية والإعلامية أن يرتدوا عن دينهم، وأن يتحولوا إلى أتباع، صم بكم عمي، للسيد الأمريكي .. وأحسب أن هذا وهم كبير، وأن أساليب العدوان التي توجهها أمريكا إلى العرب والمسلمين سوف ترتد بالحسرة والخسران المبين عليهم.

تلك هي خبرة الشعوب، وهي الخبرة المستمدة من تاريخ نضال الشعوب في سبيل تحررها واستقلالها. والمسلمون إزاء كل مظاهر التجني عليهم، والتعسف الذي يلاقونه من أمريكا وإسرائيل يذكرون دائمًا قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّاراً ﴾[143]. ﴿ ولا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا ﴾[144].

هكذا علّمهم دينهم، وهم على يقين أن هذه الدنيا دار ابتلاء، وسوف يصبرون، ويصابرون، ويرابطون، ويثابرون على تأكيد هويتهم الدينية مؤمنين بقول الله: ﴿ وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ ﴾[145].

هذا، وخصيصة الانفتاح على الثقافات الأخرى لا تعني أن تذوب أمة الإسلام في الثقافات الأخرى، وإنما تعني أن ينظر المسلمون في الثقافات الأخرى، وأن يتأملوها، ليروا ماذا فيها من ممارسات تتلاءم مع ما دعا إليه الإسلام؛ لتمكين الناس من أداء واجبات استخلاف الإنسان في العمران، وماذا في ثقافات الآخرين من ممارسات يمكن أن تزيد في فاعليات المسلمين العقلية والعلمية والتقنية والفنية والاجتماعية، وعلى المسلمين ألا يستشعروا حرجًا في استشارة الثقافات الأخرى،

---

(١٤٣) السورة (٢) البقرة: ١٠٩.
(١٤٤) السورة (٢) البقرة: ٢١٧.
(١٤٥) السورة (٦٣) المنافقون: ٨.

والانــتقاء مــن منجزاتها؛ فالإنتاج الثقافي يمثل حصيلة خبرة إنسانية مشتركة، وقد أخــذت الــثقافة الإســلامية من الثقافات التي سبقتها – يونانية كانت أو رومانية – وتمثلت ما أخذته من تلك الثقافات، سواء في الفلسفة أو في العلم أو في الممارسات اليومــية، ثــم أخرجــته فــي تركيبات وكيانات إسلامية .. وأخذت الثقافة الغربية وغــيرها من الثقافات، من الثقافة العربية كثيرًا من معالمها وإنجازاتها، وخاصة ما يتصــل بالتفكــير العلمــي والمنهج التجريبي في البحث ثم طورته، وغدا منهجًا أو طرائق بحث تعزي إلى الثقافة الغربية.

إن التــبادل الثقافي خلّة يرضاها الإسلام، ويحث عليها؛ كما جاء في القرآن الكــريم: ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ** ﴾[١٤٦].

والــتعارف الــذي يدعو الإسلام المسلمين إلى الأخذ به مناقض كل التناقض لدعــاوي: التصارع الثقافي الذي يدعو إليه "صمويل هنتنجتون" في كتابه الموسوم "صــراع الحضــارات". والتعارف نقيض – أيضًا – للاستعلاء الذي من شأنه أن تتــنافر الثقافات، وأن تتعادى، و "التصارع" و "المعاداة"، هما أسرع الوسائل إلى أن تقضــي الثقافات المعاصرة من خلال حلبات الصراع والاحتراب، على ما أنجزت الإنســانية فــي ماضيها الطويل. وهما – أيضًا – أقصر الطرق للقضاء على آمال الإنسانية في تأسيس حياة أفضل للجيل المعاصر، وللقضاء على ما تحلم به الأجيال الشابة من بني البشر في كل مكان في مستقبل يكون أكثر رخاء وأعظم أمنًا للناس.

وننهــي الحديث – هنا – عن خصيصة انفتاح الثقافة الإسلامية على الثقافات الأخــرى – **بالســؤال عمــا تســتطيع مؤسسات التعليم** أن تفعل في ترسيخ هذه الخصيصة فنقول:

- إن مؤسســات التعليم في البلاد الإسلامية والعربية مطالبة بأن تتيح فرصًا أوســع، ودرسًا أعمق لخصائص الثقافة الإسلامية جميعها، درسًا من شأنه أن يســتوعب الطــلاب مــن خلاله روح الإسلام في تربية الفرد وتربية الجماعــة والأمــة، درسًا من شأنه أن يعمق في عقول الطلاب ووجداناتهم

---

(١٤٦) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.

احترام الأديان الأخرى، وتجنب الشبهات التي تنم عن ازدرائها أو الانتقاص منها ، وهذا هو معنى الخطاب الذي وجه إلى المسلمين في قوله تعالى: ﴿ قُولُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنْزِلَ إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ ﴾[١٤٧].

- إن مقررات التربية الإسلامية في المدارس سواء في ذلك مدارس التعليم الديني أو مدارس التعليم المدني بحاجة إلى مراجعة جذرية، تربط الإسلام "الثقافة" بالواقع المعيش في كل دولة، وتوضح للمتعلمين كيف يتأتى للمسلمين وشركائهم في الوطن من اتباع الديانات الأخرى أن يفجروا في الناس كوامن طاقاتهم التي من شأنها سد احتياجات الناس المادية والمعنوية عن طريق إعمال عقولهم في تحليل مشكلات حياتهم وتشخيصها والتعاون في حلها.
- ولست أرى مانعًا مع استيعاب الطلاب لروح الثقافة الإسلامية في أن يعرفوا قدرًا مناسبًا من المعارف عن الأديان الأخرى، وأزكي ألا تكون مثل هذه المعارف مقررات دراسية على نحو تقليدي، وإنما يجب أن تتكفل بها أنشطة النشاط المدرسي، الذي ينهض به الطلاب في "الأسر المدرسية" أو في الجمعيات الثقافية التي تدعم المناهج المقررة ولا تكررها.
- أن تتيح مؤسسات التعليم لطلابها فرصة فهم الأحداث الجارية محليًا وإقليمًا وعالميًا، ومناقشتها مناقشة أكاديمية تبرأ من الأهواء، ومن "النرجسيات" الدينية والثقافية. ولست أتصور كيف يمضي التعليم المدرسي في مناطق يشتد فيها الصراع السياسي دون مشاركة الطلاب في معرفة جذور التصارع في مثل: الصراع العربي – الإسرائيلي في فلسطين المحتلة، واحتلال العراق، والصراع الباكستاني – الهندي حول كشمير، والصراع في دول البلقان ونحوها. إن مؤسسات التعليم في مثل هذه

(١٤٧) السورة (٢) البقرة : ١٣٦.

المناطق تغتال حقوق الناشئة القادرين على الفَهم والمشاركة بالرأي فيما يجري في تلك المناطق الساخنة.

- والتبادل الثقافي المتكافئ يفرض على وسائل الاتصال الجماهيري أن تكون موضوعية – قدر الوسع – في تعريف جماهير الشعوب في دول العالم المختلفة بحقيقة ما يجري من تعارف وتوافق وما يحدث من تناكر، وتجاذب، وتغابن بين ثقافات الشعوب المعاصرة، وأن تتحرى في عملها أن تكشف عن الحقائق في وجهيها الإيجابي والسلبي دون تحيز، أو تعتيم، أو تضليل.
- ومن الوسائل الفعّالة في جني ثمار التبادل الثقافي تبادل الابتعاث للتعليم في مؤسسات التعليم في مستوى الدراسات العليا بين مؤسسات التعليم في الثقافات المختلفة، وفي مثل هذه الحالات يكون المبتعثون للتعليم في الدول المختلفة نماذج حية للتعريف بثقافاتهم.

وأشهد كواحد ممن ابتعثوا للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على نفقة حكومة الجمهورية العربية المتحدة (آنذاك) أن عوائد هذه الممارسة كانت ذات نفع كبير للتبادل الثقافي بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، وكان هذا في بداية عقد الستينيات من القرن العشرين.

ونكتفي بهذا القدر – هنا – على أن نعود إلى مقتضيات الانفتاح الثقافي في سياقات أخرى تالية في هذا الكتاب.

٧ ـ ثقافة تنشد تنمية الثروة :

الثروة في لغة العرب تعني كثرة العدد من الناس وكثرة المال. يقال: ثروة رجال، وثروة مال. ومن معاني الثروة – أيضًا – الأرض؛ وفي التنزيل العزيز: ﴿ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى ﴾. كما تعني الندى، والتراب الندّي. والثريا : النجم المعروف، وسمي كذلك لأن به كواكب خفيفة كثيرة العدد[١٤٨].

---

(١٤٨) تراجع مادة "ثرا" في لسان العرب وفي المعجم الوسيط.

ومغـزى هـذه الفذلكة اللغوية هو أن دلالة الكلمة في اللغة العربية تنصرف إلـى "رأس المال" المادي: الأرض وهي عنصر من عناصر الثروة الطبيعية؛ يجب أن يصـان، ويستثمر، وتنمى إنتاجيته، كما تنصرف إلى ما تحت الأرض من "الـركاز" الذي ركزه الله تعالى في الأرض من معادن وكنوز مدفونة يجب أن ينقب عنها ، وأن يحسن استثمارها.

وتنصـرف الدلالة أيضًا إلى "رأس المال" الاجتماعي متمثلاً في البشر الذين خلقهـم الله، وجعلهم مستخلفين في الأرض واستعمرهم فيها لأداء أمانة الاستخلاف، وقـد حصـر علماء أصول الفقه القدامى مقاصد الشريعة الإسلامية في حياة الناس فـي: حفظ الدين والعقل والنفس والنسل والمال. وقد حدثتك قبلاً عن تفعيل مقاصد الشريعة من منظور أحد علماء أصول الفقه المحدثين(١٤٩).

وأود الآن أن تشـاركني فيما أنسبه – هنا – للثقافة الإسلامية من خصيصة سـميتها "نشـدان تنمية الثروة" وتعنـي في وقت واحد *تنمية رأس المال المادي، ورأس المـال البشـري*؛ لأن تنمية الأول دون تنمية الثاني تكديس للأموال لا جدوى مـنه، وتنمـية الثاني هي السبيل الوحيدة لحسن استغلال الأول ، وإنفاقه فيما ينفع الجيل الحاضر وأجيال المستقبل.

واشـتراك لفـظ "الـثروة" في الدلالة على رأس المال البشري ورأس المال المـادي في آن واحد يجعل المرء يستحضر اقتران ذكر الأموال والأولاد في آيات الذكر الحكيم في مثل قوله تعالى:

﴿ وَاعْلَمُوا أَنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلادُكُمْ فِتْنَةٌ وَأَنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ ﴾(١٥٠).

﴿ كَانُوا أَشَدَّ مِنْكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَالاً وَأَوْلاداً ﴾(١٥١).

﴿ لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلا أَوْلادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئاً ﴾(١٥٢).

هـذا، واقـتران كـثرة المال بكثرة الأولاد على أنهما مصدران للقوة يزكي الدلالة المشتركة لكلمة "الثروة" على نحو ما قدمنا.

---

(١٤٩) جمال الدين عطية، مرجع سابق.
(١٥٠) السورة (٨) الأنفال: ٢٨.
(١٥١) السورة (٩) التوبة: ٦٩.
(١٥٢) السورة (٣) آل عمران: ١٠.

والجـــذر "ثار" أصله "ثَوَر" قلبت الواو فيه ألفًا، فصارت "ثار"، والمصدر منه – أيضًـــا – ثَوَران ، وثَوْرة : الهياج والانتشار. وقال بعضهم إن كلمة "ثروة" تطلق علـــى الكـــثرة مـــن الرجال ومن المال على سواء، وحدد آخرون "ثروة" للمال، و "ثورة" للرجال[١٥٣].

والثروة والثورة كلمتان متصابقتان في البنية، والاقتراب في البنية يرجع في رأي ابـــن جنـــي (٣٢٢ – ٣٩٢ هـــ) [١٥٤]، تعاقب المعنى (لاحظ المعنى المركزي للألفـــاظ التالـــية: قَصَمَ، قَضَم، فَصَل، فَصَم، قَطَع) وهو فرض يحتاج إلى اختبار؛ لبيان مدى صحته في اللغة العربية. وأحسب أن هذا الاختبار ميسر الآن مع الثورة في علم الحاسوب.

إذا كـــان لفـــظ "الثروة" على هذا القدر من الاتساع في الدلالة: كثرة المال، وكـــثرة الرجال، والأرض: ما عليها وما تحتها – فإن هذا التعدد يشكل السياق العام الـــذي يجـــب أن تـــتم فـــي إطاره عمليات التنمية الشاملة المطردة في المجتمعات الإســـلامية، وأعنـــي بذلك تنمية البشر وتنمية الموارد الطبيعية في آن واحد، ولتكن هـــذه التنمـــية "ثـــروة" ثقافـــية و"ثورة" ثقافية، فالكلمتان متقاربتان مبنى ومتقاربتان معـــنى. والسؤال الذي يُثار في مثل هذا المقام هو: **كيف؟ وماذا تكون وسيلة هذه الثورة الثقافية من المنظور الإسلامي؟**

وأحســب قبل أن أشرع في الجواب أن أبرز مســلمتين سوف أبني عليهما ما أعرض عليك في شأن تنمية الثروة:

١- المال مال الله :

أول هـــذه الافتراضـــات هـــو أن المال في هذه الدنيا، أنى كان موقعه، وأيًا كانـــت طبيعته هو مال الله، وأن هذه الأموال الظاهرة والمركوزة في الأرض خلقت

---

(١٥٣) ابن منظور. لسان العرب. في مادة ثور.

(١٥٤) ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص، الجزء الثاني، بتحقيق محمد علي النجار. بيروت: المكتبة العلمية (د.ت)، ص ص ١٤٥-١٤٧.

قبل خلق الإنسان ؛ فهي جميعها ملك لله جلّ علاه: ﴿ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى ﴾[155].

فالله هو خالق المال ومالكه، واستخلف الإنسان فيه ليستخدمه في العمران، وينميه، وينفقه في ضوء ما شرعه الله جلّ وعزّ: ﴿ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ ﴾[156]، ﴿ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ ﴾[157]، ﴿ وَآتُوهُمْ مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ ﴾[158].

وملكية الناس للمال هي ملكية لحق التصرف وحق الانتفاع وحق الاستثمار دون استغلال أو احتكار أو اكتناز للمال.

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيراً مِنَ الأَحْبَارِ وَالرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلا يُنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لأَنْفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْنِزُونَ ﴾[159].

٢- كثرة المال فتنة وقلته ابتلاء :

إذا زاد المال لدى الأفراد أو الجماعات أو الأمم عن القدر الذي يفي باحتياجات الأجيال الراهنة، والادخار الذي يستثمر للأجيال القادمة – فإنه يكون خسارًا، ومدعاة لترسيخ عادة الاستهلاك. والتفاضل والتمايز بين الناس ليس في قدر ما يحوزون من مال؛ ولكن بقدر ما ينفقون من أموالهم في سبيل الله وفي سبيل المصلحة العامة للجماعة والأمة.

ونقرأ لتوضيح سياق أن المال قد يكون فتنة، وقد يكون ابتلاء قول الحق

---

(١٥٥) السورة (٢٠) طه: ٦.

(١٥٦) السورة (٥٧) الحديد: ٧.

(١٥٧) السورة (٢) البقرة: ٣.

(١٥٨) السورة (٢٤) النور: ٣٣.

(١٥٩) السورة (٩) التوبة: ٣٤-٣٥.

تبارك وتعالى: ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ قُلْ أَؤُنَبِّئُكُمْ بِخَيْرٍ مِنْ ذَلِكُمْ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ ﴾(١٦٠).

وقوله: ﴿ وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتاً مِنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾(١٦١).

وقوله: ﴿ وَلا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئاً كَبِيراً ﴾(١٦٢).

وكثرة المال قد تكون مدعاة للظلم والعدوان والقسوة، وهي في تلك الحالات نقمة وبلاء، وخسران مبين. ولنقرأ معًا ما جاء في آي الذكر الحكيم: ﴿ عُتُلٍّ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٍ أَنْ كَانَ ذَا مَالٍ وَبَنِينَ ﴾(١٦٣).

﴿ قَالَ نُوحٌ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدُهُ إِلا خَسَاراً ﴾(١٦٤).

﴿ وَقَالَ مُوسَى رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالاً فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِكَ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَلا يُؤْمِنُوا حَتَّى يَرَوُا الْعَذَابَ الأَلِيمَ ﴾(١٦٥).

﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ وَقَالُوا نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوَالاً وَأَوْلاداً وَمَا نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ ﴾(١٦٦).

---

(١٦٠) السورة (٣) آل عمران: ١٤-١٥.
(١٦١) السورة (٢) البقرة: ٢٦٥.
(١٦٢) السورة (١٧) الإسراء: ٣١.
(١٦٣) السورة (٦٨) القلم: ١٣-١٤.
(١٦٤) السورة (٧١) نوح: ٢١.
(١٦٥) السورة (١٠) يونس: ٨٨.
(١٦٦) السورة (٣٤) سبأ: ٣٤-٣٥.

وتأسيسًا على التسليم بهاتين المسلمتين فإننا نستطيع أن ننطلق لتبيان كيف يمكن من منظور إسلامي تحقيق التنمية المنشودة في رأس المال المادي وفي رأس المال الاجتماعي على سواء وفي آن واحد.

وتنمية الثروة المادية في المجتمعات الإسلامية وسيلتها الآمنة هي "الثورة الثقافية" التي ينبغي أن تنتشر وتتعمق في المجتمعات الإسلامية. ولإحداث هذه الثورة مطالب شتى؛ جوهرها إعطاء العمل أولوية متقدمة.

ففي القرآن الكريم آيات كثيرة تحث الناس على العمل، وبذل الجهد؛ والقعود عن العمل والتهاون في إتقانه إخلالٌ كبيرٌ بعهد الاستخلاف؛ الذي كرم الله به الإنسان على سائر مخلوقاته، وأناط به عمران الأرض، والسعي في مناكبها لكسب الرزق الحلال:

- ﴿ وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلاً مَا تَشْكُرُونَ ﴾[١٦٧].
- ﴿ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ ﴾[١٦٨].
- ﴿ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْناً ﴾[١٦٩].

وقد ورد ذكر المادة: "عَمِلَ" فعلاً وما اشتق منها: اسمًا موصوفًا بالصلاح، ومسندًا إلى الضمائر المختلفة في القرآن الكريم (٣٦٦ مرة)، وفي آيات كثيرة اقترن الإيمان بالعمل الصالح.

والعمل من المنظور الإسلامي عبادة أيًا كان نوع العمل الذي يمارسه الفرد؛ فسعي المرء لكسب معاشه، ولكفالة عياله وأهله عبادة. ومما يدل على جلال هذه العبادة أن القرآن الكريم قرنها بالجهاد في سبيل الله في مثل قوله تعالى:

---

(١٦٧) السورة (٧) الأعراف: ١٠.
(١٦٨) السورة (١١) هود: ٦١.
(١٦٩) السورة (٢٤) النور: ٥٥.

﴿ وَآخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِي الأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِن فَضْلِ اللَّهِ وَآخَرُونَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ﴾ (١٧٠).

وقوله جلّ وعز: ﴿ فَإِذَا فَرَغْتَ فَانصَبْ وَإِلَى رَبِّكَ فَارْغَبْ ﴾(١٧١).

فالإنسان مطالب أن يخصص لأمور دنياه قدرًا من عنايته، يحقق به عملاً نافعًا له ولأسرته ولجماعته ولأمته، ومن خلال العمل، وبه يتزود الناس من دنياهم لآخرتهم. وفي هذا المعنى قال الرسول ﷺ: "ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة، ولا الآخرة للدنيا، ولكن خيركم من أخذ من هذه وهذه"(١٧٢). ومما أثر عن الإمام علي كرم الله وجهه قوله : "الدنيا دار صدق لمن صدقها، ودار نجاة لمن فهم عنها، ودار غنى لمن تزود منها"(١٧٣).

وأعتقد أن الحرص على العمل، وإفراغ كل الجهد في إتقانه – بوصفهما سمة للشخصية – من شأنهما أن يعطيا أولوية متقدمة في التنشئة الاجتماعية، وفي مؤسسات التعليم، وفي خطط التنمية في البلاد الإسلامية؛ وذلك لسد الفجوات أو – في الأقل – لتضييق الثغرات بين ثروتها البشرية والمادية ، واحتياجاتها في مجالات الحياة كافة: في الزراعة واستزراع الصحاري، وفي الحرف المختلفة، وفي الصناعات: الثقيلة، والوسيطة، والبسيطة، وفي ميادين الخدمات المهنية والاجتماعية المختلفة.

وإعطاء العمل وإتقانه أولوية متقدمة في المجتمعات الإسلامية يلقي على مؤسسات التعليم فيها مسؤوليات جسامًا؛ تتمثل في المواءمة بين أنواع التعليم (ديني، مدني، عام، فني، تقني، حكومي، خاص)، ومخرجاته ومطالب الحياة؛ فليس مقبولاً ولا معقولاً أن تتنامى نسبة بطالة المتعلمين في المجتمعات الإسلامية عامًا بعد عام، يستوي في ذلك من يتخرجون في التعليم الفني والتقني – قبل الجامعي – ومن يتخرجون في التعليم الجامعي ذاته. إن هؤلاء المتعلمين العاطلين يمثلون قنابل تهدد الأنظمة الاجتماعية، وعلى الراشدين من أبناء الأمة – حكامًا ومحكومين في

---

(١٧٠) السورة (٧٣) المزمل: ٢٠.
(١٧١) السورة (٩٤) الشرح: ٧–٨.
(١٧٢) رواه الديلمي في مسند الفردوس عن ابن عمر وأنس.
(١٧٣) نقلاً عن الماوردي، مرجع سابق، ص ١٦٥.

كـــل القطاعـــات – أن يتداركوا هذا الخطر الداهم وعلى القائمين على شئون التعليم – بخاصـــة – أن يبادروا بتغيير سياسته، وتعديل مناهجه؛ وترشيد أساليبه؛ بصور تجعل التعليم وسيلة إلى النماء الشامل المطرد.

وأحســب أن تحقيق هذه الغاية في ربط التعليم بالعمل، وتسريع عائد التعليم علـــى المجـــتمع غاية لا يجدي فيها الإصلاح الجزئي لأنظمة التعليم، وإنما يحتاج الأمـــر إلى إعادة بناء التعليم في الأقطار النامية كلها، في ضوء الخبرات المتراكمة فـــي مجال تطوير التعليم في بلاد العالم كافة. ويمكن للأقطار النامية أن تختار من تلـــك الخـــبرات، وأن تركـــب منها نموذجًا جديدًا يلائم كلاً منها، ويسمح للثوابت الثقافـــية لكـــل شعب أن تترسخ، مثلما يسمح – في الوقت ذاته – للمتغيرات الثقافية لذات الشعب أن تتجدد ، في ضوء متطلبات التقدم العلمي والتطور التقني والفني.

وفـــي حديثـــنا عن نشدان الثقافة الإسلامية للتنمية – على النحو الذي حددناه قـــبلاً – علیـــنا أن نستحضر الخصائص الأخرى التي قدمناها هنا لهذه الثقافة، وأن نعملهـــا جمـــيعًا فـــي بـــيان خصيصة نشدان الثقافة الإسلامية للتنمية؛ فخصيصة "العقلانـــية" التـــي قدمناها هنا في إطار معين تفرض على كل مثقف عربي مسلم – رجلاً كان أو امرأة، أن يحسن فهم أصول دينه، وأن يخلص نفسه ، ويخلص ثقافته مـــن علل أو معوقات حالت – ولا تزال تحول – دون تنمية هذه الثقافة. ولنذكر هنا بعض العوامل التي نراها معوقات للتنمية.

معوقات التنمية الشاملة

➢ الماضويـــة :

انحـــياز بعض المسلمين إلى الماضي، ومحاولة استنساخه ليكون هاديًا لحياة المســلمين المعاصـــرة. وهذا فيما أحســـب تعبير صارخ عن العجز العقلي الماثل فيمـــن ينادون بمثل هذا النموذج. ولا يعدم هؤلاء الماضويون حديثًا نبويًا ينسب إلى الرســـول ﷺ، يقدمونـــه حجة على التمترس داخل قوقعة الماضي، أو آية من آيات القـــرآن الكـــريم ينـــتزعونها من سياقها العام، ويعزلونها عن منظومة آيات كريمة تكملها وتفسرها. فقد حدث أني كنت أشاهد برنامجًا تليفزيونيًا تبثه إحدى الفضائيات العربية عن "الدين والحياة" وكان الموضوع المحدد للبرنامج هو "ظاهرة الجوع في العـــالم" التـــي يعانـــي مـــنها معظم سكان العالم اليوم. وقد سمعت خلال البرنامج مداخلتيـــن، ذكر من قام بالأولى منهما قول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ﴾[١٧٤]. وتـــابع صاحب المداخلة حديثه ليقول: إن الجوع غضب من الله على الناس بسبب المعاصي، وعلينا أن نستغرق في الاستغفار والعبادة، وأن نعود إلى الله؛ حتى يشبع الجَوعـــى ويغـــنى الفقراء. وهكذا ببساطة تتحول المعضلات الإنسانية الكبرى إلى قضـــايا قولـــية؛ يكتفي فيها بعض المسلمين بذكر آية من القرآن الكريم، ولا شيء قبل، ولا شيء بعد...

والمطلـــوب في الثورة الثقافية الإسلامية التي تنشد تنمية أحوال المسلمين أن نتواصـــى جمـــيعًا بـــألا نـــنحاز عقليًا وشعوريًا إلى الماضي على حساب الحاضر

---

(١٧٤) السورة (٢) البقرة: ١٥٥.

والمســـتقبل، وألا نبسّط المشكلات على النحو الذي يدعو فيه "صاحبنا" إلى القضاء علـــى الجـــوع، بأن نجلس في دورنا أو في مساجدنا نستغفر، ونبتهل، وندعو الله، وكـــأن الســـماء سوف تستجيب لدعائنا بأن تمطر ذهبًا أو فضة أو طعامًا سماويًا. ونســـي صاحب المداخلة التي أشرنا إليها أن "الجوع" ظاهرة ترد إلى أسباب كونية لا دخـــل للـــناس فـــيها كالقحط والتصحر، وإلى تاريخ طويل كان للدول الأوروبية الاســـتعمارية فـــيه دور كبير، تمثل في نهب خيرات الدول المستعمرة، وتركها في فقـــر مدقـــع، ولا تزال تتابع سيرتها بالقروض والديون التي تمنحها للدول الفقيرة. كمـــا يعـــود الجوع إلى ظلم اجتماعي ماثل في التوزيع غير العادل لعوائد المصادر الطبيعـــية للحـــياة، على المواطنين في كثير من الدول داخل كل دولة، وبين الدول بعضها بعضًا.

➢ الانغلاق الثقافي:

والمـــثال الثانـــي لمعوقات التنمية تصور بعض الناس أن المسلمين يمكن أن يعزلوا أنفسهم عن الثقافات الأخرى؛ بدعوى أن الثقافات الأخرى يصدق عليها أنها "ضـــالة مُضـــلة، غازيـــة" وأن السبيل المثلى لصيانة ثقافتنا وتنمية ثرواتنا البشرية والمادية هي أن نعزل أنفسنا في مَعْزَل ثقافي حتى لا تتسرب إلينا موجات الثقافات الفاسدة. ومرة أخرى أقول – إزاء هذه الرؤية – إنها تعبير عن الإحساس بالدونية، وأمارة على العجز عن مواجهة ما يكتنف أمتنا من تحديات.

وحـــري بـــنا أن نفقـــه أنفسنا، وأن نجلّي لذواتنا، ولشبابنا وللآخرين جواهر ثقافتـــنا الإســـلامية التـــي علاها الصدأ، لاعتبارات شتى؛ إن علينا أن نَعي بقلوبنا وعقولـــنا أنـــنا أمة "الدين الخاتم"، وأن ثقافتنا الإسلامية قد زودت الثقافات الإنسانية بـــروافد عقلية كثيرة؛ فالثقافة الغربية عندما كانت في بواكير عصر نهضتها أخذت من الثقافة العربية الإسلامية في الأندلس، وترجمت من العربية شروحها وتأويلاتها للـــثقافة اليونانية القديمة. لقد أخذ الغرب من الثقافة الإسلامية "المنهج التجريبي" في العلوم الفيزيقية، بعد أن طوره العرب من مجرد القياس العقلي إلى منهج "الاستقراء

والتجريب" ومن خلاله طورت الثقافة الغربية في عصر النهضة جهودها في مجال العلوم الطبيعية وتطبيقاتها...

ورفضـــت الثقافة الغربية النهج الإسلامي المتوازن، فيما يخص "الإنسانيات" و"الاجتماعـيات"؛ لأن ركـيزة الفكـر فيهما تقوم على "الإيمان التوحيدي"، وعلى "الوسـطية" الإسلامية التي تؤاخي بين ثنائيات شاعت في الثقافة الغربية تفصل بين الـبدن والـروح، وبين الدين والدولة، وبين البرهان النقلي (الموحي به) والبرهان العقلـي، وغير ذلك من الثنائيات النكدة، التي عانت منها الثقافة الغربية أشد معاناة؛ حـتى وصفها أحد أعلام الفكر الغربي بأنها جعلت الثقافة الغربية ثقافتين، وعوقت بهذا الثورة العلمية[١٧٥].

وأنهي هذه الجزئية التي أعدها أحد المعوقات للعمل في سبيل التنمية الشاملة بتأكـيد أنـه ينبغـي الحرص على أن نحاور الثقافات الأخرى، لا أن ننكفئ على ثقافتـنا؛ ونخلي لها الميدان، وأن نجيد الوسائل وأدوات الخطاب التي تصطنعها هذه الـثقافات، لـندل الآخرين على نجاعة موقفنا في كثير من القضايا الإنسانية، ولنفيد مـن إنجـازاتهم العلمـية – كمـا أفـاد الغـرب قبلاً من إنجازات الثقافة العربية الإسـلامية– ففـي مأثوراتنا العربية أن الحكمة ضالة المؤمن، يأخذها أنى وجدها، وهو أولى الناس بها.

* الموقف الناقد من محفزات التنمية:

واعـتقد أن تنمـية الثروة البشرية والمادية تحتاج إلى أن توظف خصيصة "العقلانـية" التي وسمت بها – في هذا الكتاب – الثقافة الإسلامية على نحو ما قدمنا – وهـذه العقلانـية تفرض علينا أن نتدرب – كبارًا وصغارًا – على أن يكون لنا موقف ناقد تجاه ذواتنا ، وتجاه تراثنا ، وتجاه الآخرين .

---

(175) Snow, C.P. The Two Cultures and the Scientific Revolution. New York: Cambridge University Press, 1961. p. 58.

والموقف الناقد الذي أدعو إليه لا يعني النقض أو الهدم؛ وإنما يعني أن نرى الإيجابيات والسلبيات في آن واحد؛ بمعنى أن نرى الجوانب المضيئة والجوانب المعتمة في الكيانات التي ندركها؛ بعيون مفتوحة، وعقول سؤولة، طلبًا لمعرفة الحق، ونشدانًا للسبل المؤدية إليه.

والموقف الناقد الذي أدعو إليه سبيلاً لتنمية الثروة المالية والثورة الثقافية، موقف يتجافى تمامًا مع الأهواء ، أيًا كان نوعها، وأيًا كانت دواعيها؛ إنه موقف العدل والإنصاف؛ دون تحيز للذات، أو للتراث، إنه موقف يرفع فيه الفرد والجماعة والأمة الغشاوة التي في عيونهم، والأغلال التي في عقولهم؛ من أثر الإلف، أو التقليد، أو الرخاوة الحسية والعقلية، أو الجهل – وكلها سمات إنسانية – ليروا بعيون عقولهم فيما يَعرض لهم، أو يُعرض عليهم من نصوص (Texts) معان؛ يقلبونها في أفئدتهم، ويصنفون منها فكرًا جديدًا، يلائم حاضرهم، ويخصب مستقبلهم.

الموقف الناقد الذي أدعو إليه يحترم الماضي، ولكنه لا يقدسه، ويرفض عبادة الأوثان – حجرًا كانت أو بشرًا أو معرفة – ويطمح دائمًا أن يصنع الإنسان – بسلطان الله – فكرًا جديدًا ومتجددًا.

والموقف الناقد – أيضًا – يستشرف المستقبل، ويتخيل معالمه، ويرى قسماته، مختلفةً ألوانها. وبعد أن يُفرغ صاحبه كل ما في وسعه يدع الأمر للخلاق العظيم – سبحانه – بديع السماوات والأرض وما بينهما وما تحت الثرى.

والموقف الناقد على الوجه الذي قدمت لا يعتبر التراث الثقافي البشري الذي أفرزه "تدين" المسلمين عبر الأجيال خيرًا كله؛ وإنما يرى فيه – بوصفه تراثًا بشريًا– الخبيثَ والطيب والدخيل والمنحول.. وأنه – لهذا – بحاجة إلى غربلة عقلية..

والموقف الناقد لا يرى أن كل وافد ثقافي شر مستطير، مناقض لعقائدنا، ومناف لشرعتنا؛ ولذا فإنه مطلوب من أولي العزم من أهل الذكر في كل مجال أن يفحصوا الوفود الثقافية الأجنبية؛ ليروا مدى ملاءمتها للخصائص الثوابت في ثقافتنا. وأحسب أن كثيرًا منها ملائم، وأن وقفتنا مع الوفود الثقافية ينبغي أن تكون مقصورة على ما يمكن أن يحدث خدشًا أو خللاً في الهويّة الثقافية الإسلامية للذوات أو الجماعة أو الأمة، ونواة هذه الهوية ماثلة في العقيدة الدينية واللغة.

وحـــري بمثل هذا الموقف أن يبرئ التثقيف الإسلامي من آفتين: آفة الجمود أو التنطع الفكري التي استعاذ منها الرسول المصطفى ﷺ، وآفة السيولة أو التسيب الفكري. والبرء من هاتين الآفتين والاحتكام إلى العقلانية الإسلامية من شأنهما أن يجعلا تعاملنا مع الثقافات الأجنبية معاملة أنداد لأنداد، وليس معاملة اتباع لمتبوعين.

٨ ـ ثقافة وسطية عادلة:

ولعـل أبـــرز خصيصـــة للثقافة الإسلامية أنها "وسطية عادلة" وهو وصف خوطبـــت به الأمة الإسلامية في قوله تعالى وتقدس: ﴿ وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً ﴾[١٧٦].

و"وَسَـــط الشـــيء بفتح السين ما بين طرفيه، ووسط الشيء أفضله وأعدله، وقيل في معنى "وسطًا" في الآية الكريمة: إنها وصف يعني عَدْلاً. وقال بعضهم إنه يعني خِياراً، واللفظان – في رأي ابن منظور – مختلفان والمعنى واحد؛ لأن العدل خير والخير عدل، ويقال هو من أواسط قومه: أي من خيارهم ومن أشرفهم.

أمـــا لفظـــة "وَسْـــط" بسكون السين، على وزن "بَيْـــن" وتؤدي معناها، فهي ظـــرف مكان، وليست اسمًا ولا وصفًا، يقال: جلس وَسْطَ أهله. أي بينهم. وواسطة القلادة: الجوهرة التي تكون في وسط العقد المنظوم.

فالوسَـــط – إذن – فـــي اللغـــة لـــيس الوسط أو الوسيط الحسابي؛ وإنما هو التوســـط والتعادل والتوازن بين طرفين؛ بحيث لا يستبد أحدهما بالتأثير فيه؛ فيبدو الوســـط موقفًـــا متمايزًا، غير منحاز لأيٍ من الطرفين ولكنه متميز عن كل منهما بسمات فارقة، إنه وسط "موزون" ﴿ وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ ﴾[١٧٧].

والـــتوازن ظاهرة كونية، أبدعها خالق الكون، خلق كل شيء، وقدره تقديرًا؛ وصدق الله العظيم: ﴿ مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ ﴾[١٧٨].

---

(١٧٦) السورة (٢) البقرة: ١٤٣.
(١٧٧) السورة (١٥) الحجر: ١٩.
(١٧٨) السورة (٦٧) الملك: ٣.

ولكـــنها ســـنن مطردة لا تتخلف ولا تتنافر برغم ما بين مفرداتها من تباين، وصدق الله العظيم: ﴿ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ أَلاَّ تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلاَ تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ وَالأَرْضَ وَضَعَهَا لِلأَنَامِ ﴾[١٧٩].

ووســطية الــثقافة الإســلامية انعكاس طبيعي لمنهج الإسلام الوسط العدل، المــتعادل، المــتوازن في الاعتقاد، وفي الشريعة، وفي آداب التعامل وفي الميثاق الخلقي الذي يكفل عمران الكون، ويربط الناس جميعًا بخالق الكون الذي استعمرهم فــيه – وأمــثلة الوسطية الإسلامية كثيرة، وسوف ننتقي هنا بعضها مما له عروة وثقى بالشخصية المسلمة.

* الله والإنسان:

وســطية الاعتقاد بأحدية الخالق، وعبودية كل ما خلق له، فكل مخلوقات الله – عز وتقدس – تسبحه وتعبده ، ولكن البشر لا يفقهون تسبيح المخلوقات الأخرى، وتكمــل هــذه العقــيدة بتســييد الله للإنسان في الأرض، وتسخير ما عدا الإنسان للإنســان. أي أن الإنسان سيد في الكون وليس سيد الكون؛ إذ أن سيد الكون هو الله – عــز وتقدس – والإنسان مستخلف عن الله، وهو عبد للخالق الحي الباقي القيوم علــى هــذا الكون في النشأة والمسار والمصير... وتبدو الوسطية هنا في أن منهج الإسلام وسط عدل بين من يؤلهون الإنسان، ويقولون إن إله الإنسان هو عقله، ولا سلطان على العقل البشري إلا للعقل. وتلك مقولة مستنكرة في الإسلام ﴿ أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلاً ﴾[١٨٠] –ومن يرون الإنسان خطَّاء أورث الخطيــئة عــن أبـــي البشر آدم عليه السلام، وكذلك من يرون أنه مخلوق لا رأي له ولا إرادة ولا اختيار، وأنه أسير لقدر وجبر إلهي على نحو ما قدمناه وفندناه قبلاً[١٨١].

---

(١٧٩) السورة (٥٥) الرحمن: ٥ – ١٠.

(١٨٠) السورة (٢٥) الفرقان: ٤٣.

(١٨١) انظر: ص ١١٤ في هذا الكتاب.

* **العقل والنقل :**

وتــبدو وســطية الإسلام جلية في المؤاخاة العادلة بين ما جاء به الوحي وما يقــرره العقل، وأنه لا تعارض إطلاقًا بين ما جاء به الوحي وما يراه العقل الجمعي لأولــي العزم من أهل الذكر، في كل ما يعرض للناس في أمور دينهم ودنياهم. وقد ذكــرنا قبلاً أن إعمال العقل مطلوب في حقيقة الألوهية الكبرى، ووجود الله سبحانه وتعــالى، ولــنقرأ ســويًا قول الحق سبحانه وتعالى: ﴿ **لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ** ﴾[182].

﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئاً لا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ** ﴾[183].

* **قضية النبوة:**

وتــتجلى وســطية الإســلام فــي قضية النبوة؛ إذ يرى الإسلام أن الأنبياء والرســل بشــر أوحي إلى كل منهم ليبلغ قومه رسالة نزلت عليه بلسان قومه، فهم إذن بشــر اصطفاهم خالقهم لهداية قومهم: ﴿ **اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلائِكَةِ رُسُلاً وَمِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ** ﴾[184].

والأنبــياء جمــيعًا بشــر يعبدون الله، ولا يُعبدون؛ أي أنهم ليسوا مقدسين. والعلاقة الفارقة بينهم وبين سائر البشر أن الله جلّ وعز – حين اصطفاهم وأرسلهم إلــى أقوامهــم أيدهــم بمعجــزات لا تتأتى لسائر البشر: ولنتأمل سويًا ما جاء في التــنــزيل حول بشرية الأنبياء: ﴿ **قَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنْ نَحْنُ إِلا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَمُنُّ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَمَا كَانَ لَنَا أَنْ نَأْتِيَكُمْ بِسُلْطَانٍ إِلا بِإِذْنِ اللَّهِ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ** ﴾[185].

---

(١٨٢) السورة (٢١) الأنبياء: ٢٢.
(١٨٣) السورة (٢٢) الحج: ٧٣.
(١٨٤) السورة (٢٢) الحج: ٧٥.
(١٨٥) السورة (١٤) إبراهيم : ١١.

﴿ ولا يَأْمُرَكُمْ أَنْ تَتَّخِذُوا الْمَلائِكَةَ وَالنَّبِيِّينَ أَرْبَاباً أَيَأْمُرُكُمْ بِالْكُفْرِ بَعْدَ إِذْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴾[١٨٦].

﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ الْمُرْسَلِينَ إِلا إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الأَسْوَاقِ وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيراً ﴾[١٨٧].

وهـذا هـو الموقـف الوسط العدل بين من يؤلهون الأنبياء ومن عصوهم، وكذبوهم، واتهموهم بأبشع التهم، وآذوهم أشد إيذاء.

* المسئولية الفردية والاجتماعية:

واحـتدام الجدل في الفلسفة وعلوم الإنسان بين مذهب الفردية Individualism ومذهـب الاجتماعـية أو الاشتراكية Socialism. من المنظور الإسلامي لغو ما بعـده لغـو، وجـدل فارغ لا جدوى منه، ذلك أن الإسلام يرى أن الإنسان مسئول مسئولية فردية ومسئولية اجتماعية في آن واحد، وأنهما ليسا طرفين في مُتصل؛ إذ أن إنسـانية الإنسـان لا تتحقق إلا في اجتماعيته، وهي جزء من فطرته التي فطره الله علـيها. ومـا يبدو لبعض الناس فرديًا مقابلاً لما هو اجتماعي ليس إلا فرقًا في السياق Context الذي يقع فيه الحدث الإنساني.

والمسـئولية الفـرديـة مؤكـدة في القرآن الكريم في آيات كثيرة منها قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ مَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَلا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولاً ﴾[١٨٨].

﴿ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴾[١٨٩].

﴿ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ ﴾[١٩٠].

---

(١٨٦) السورة (٣) آل عمران: ٨٠.
(١٨٧) السورة (٢٥) الفرقان: ٢٠.
(١٨٨) السورة (١٧) الإسراء: ١٥.
(١٨٩) السورة (٧٤) المدثر: ٣٨.
(١٩٠) السورة (٢) البقرة: ٢٨٦.

﴿ كَلا سَنَكْتُبُ مَا يَقُولُ وَنَمُدُّ لَهُ مِنَ الْعَذَابِ مَدّاً وَنَرِثُهُ مَا يَقُولُ وَيَأْتِينَا فَرْداً ﴾[١٩١].

﴿ وَأَنْ لَيْسَ لِلإِنْسَانِ إِلا مَا سَعَى وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى ﴾[١٩٢].

والمسئولية الجماعية مؤكدة بنفس القدر في آيات كثيرة – أيضًا – منها قول الله تعالى وتقدس:

﴿ وَاتَّقُوا فِتْنَةً لا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴾[١٩٣].

﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾[١٩٤].

﴿ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعاً وَلا تَفَرَّقُوا ﴾[١٩٥].

﴿ وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾[١٩٦].

﴿ وَلا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾[١٩٧].

والمسلم حين يقيم الصلاة منفردًا يتعبد بصيغة الجمع ، لا بصيغة المفرد؛ إذ يقول: ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴾[١٩٨].

والأحداث الفردية الكبرى التي تقع في حياة الناس جميعًا، كالصحة والمرض والموت أمور تحكمها سنة ليس فيها استثناء.

ولذا... فهي فردية جمعية في آن واحد وهذا ما تشير إليه الآية الكريمة:

---

(١٩١) السورة (١٩) مريم: ٧٩-٨٠.
(١٩٢) السورة (٥٣) النجم: ٣٩-٤٠.
(١٩٣) السورة (٨) الأنفال: ٢٥.
(١٩٤) السورة (٤٩) الحجرات: ١٠.
(١٩٥) السورة (٣) آل عمران: ١٠٣.
(١٩٦) السورة (٣) آل عمران: ١٠٤.
(١٩٧) السورة (٣) آل عمران: ١٠٥.
(١٩٨) السورة (١) الفاتحة: ٥-٦.

﴿ كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَنَبْلُوكُمْ بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ ﴾[199].

وتـتجلى وسـطية الإسلام في التئام المسئولية الفردية بالمسئولية الاجتماعية في اعتبار أن قتل نفس – بإطلاق – بغير حق يُعادل قتل الناس جميعًا.

﴿ مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً ﴾[200].

وقـد أفـتى "ابـن حزم" وغيره من العلماء بأنه إذا مات رجل جوعًا في بلد اعتبر أهل هذا البلد قتلة، وأخذت منهم الدية لأهل الميت.

ووسـطية الإسـلام ماثلة في كل الشعائر والعبادات وفي أساليب التعامل مع الـناس والأشـياء، وفي تكثيف شديد للقول يمكن أن نستحضر الوسطية في دعوة الإسـلام إلـى العناية بأمور الدين وأمور الدنيا في مثل قوله تعالى: ﴿ فَآتَاهُمُ اللَّهُ ثَوَابَ الدُّنْيَا وَحُسْنَ ثَوَابِ الآخِرَةِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾[201]؛ ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيراً لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾[202]. والدعـوة إلـى التوسط في الإنفاق بين البخل والسفه ﴿ وَلا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَحْسُوراً ﴾[203].﴿ وَلا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْراً لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ ﴾[204].

وفـي الدعوة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر تجسيد بارز لامتزاج المسئولية الفردية بالمسئولية الاجتماعية. وفي مجال تعامل الناس مع بعضهم بعضًا حـض الإسلام على المحبة، والإخاء، والتكافل، والإيثار وصلة الأرحام، والتوصية برعاية الجار، ونهى عن التحاقد والتحاسد والتباغض والتغابن والتنازع والأنانية.

---

(١٩٩) السورة (٢١) الأنبياء : ٣٥.
(٢٠٠) السورة (٥) المائدة : ٣٢.
(٢٠١) السورة (٣) آل عمران: ١٤٨.
(٢٠٢) السورة (٦٢) الجمعة : ١٠.
(٢٠٣) السورة (١٧) الإسراء: ٢٩.
(٢٠٤) السورة (٣) آل عمران: ١٨٠.

وأحسب أن قمة اندماج المسئولية الفردية في المسئولة الاجتماعية تمثلت في مشـــروعية الجهاد، والجهاد على وزن فِعال ومثله المجاهدة، ويعنيان في اللغة بذل الوســـع، وإفراغ الجهْد، واستنفاد الطاقة. والجهاد في الإسلام لا يكون إلا في سبيل الله، وابتغاء مرضاته.

والجهــاد فــي الإسلام مقترن دائمًا بتحقيق المقاصد الأساسية التي جاء بها الإسلام وهي حفظ وتنمية وتوظيف الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال.

والعــدوان علــى هذه الضروريات من أي قوى خارجية، يسوغ الجهاد في ســبيل الله؛ لــتكون كلمة الله هي العليا. وهذا هو ما نص عليه حديث نبوي شريف (جاء في صحيح مسلم)، يقول الرسول ﷺ: "إن الرجل يقاتل شجاعةً، والرجل يقاتل غضــبًا وحمية عصبية، والرجل يقاتل للمغنم، والرجل يقاتل رياء، فمن قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله"[٢٠٥].

وواضــح فــي الحديــث عدم مشروعية ا لجهاد إلا أن يكون في سبيل الله؛ فالقــتال لإظهار القوة، أو لدوافع عصبية أو لنهب أموال الناس؛ أو للرياء ليس من الجهاد في شيء؛ وإنما هو عدوان وطغيان لا يرضاه الإسلام.

وعــائد الجهاد منفعة الفرد ومنفعة الأمة؛ فالله جلت قدرته غني عن العالمين ﴿ وَمَنْ جَاهَدَ فَإِنَّمَا يُجَاهِدُ لِنَفْسِهِ إِنَّ اللَّهَ لَغَنِيٌّ عَنِ الْعَالَمِينَ ﴾[٢٠٦]. ﴿ اتَّقُوا اللَّهَ وَابْتَغُوا إِلَيْهِ الْوَسِيلَةَ وَجَاهِدُوا فِي سَبِيلِهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾[٢٠٧].

والقعــود عــن الجهاد في سبيل الله، وتفضيل بعض الناس على الجهاد جمع المال للإنفاق على الأهل والعشيرة، ورواج التجارة أمر مذموم شرعًا، وجاء بشأنه تهديــد رباني للجماعة والأمة. ولنقرأ سويًا قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ

---

(٢٠٥) صحيح مسلم (شرح النووي)، جـ ١٣، ص ٤٩-٥٠.
(٢٠٦) السورة (٢٩) العنكبوت:٦.
(٢٠٧) السورة (٥) المائدة : ٣٥.

تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ ﴾[٢٠٨].

والجهـاد في الإسلام يكون ببذل الجهد العضلي والفكري، وبذل المال، وبذل الـنفس في سبيل الحق، ونشر الدعوة الإسلامية، والدفاع عنها، ولنقرأ معًا قول الله تعـالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ جَاهِدِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ وَاغْلُظْ عَلَيْهِمْ ﴾[٢٠٩]. ﴿ فَلا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَجَاهِدْهُمْ بِهِ جِهَاداً كَبِيراً ﴾[٢١٠]. ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾[٢١١]. ﴿ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾[٢١٢].

﴿ فَلْيُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالآخِرَةِ وَمَنْ يُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً ﴾[٢١٣].

وتأتـي الشـهادة فـي سبيل الله في أعلى درجات المسئولية الاجتماعية، إذ يضحي فيها المسلم بذاته من أجل الحق الذي يؤمن به، ودفاعًا عن حقوق الناس في الحـياة والحـرية والكرامة التي أرادها الله للإنسان، ودرء عدوان، أو قتال فرض علـى المسلمين، وصدق الله العظيم: ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ ﴾[٢١٤].

وجديـر بالذكـر أن نؤكـد هـنا أن الجهاد والاستشهاد عملان إسلاميان لا يوجهـان إطلاقًـا إلا إلـى أعداء المسلمين الذين حاربوا المسلمين، وأخرجوهم من

---

(٢٠٨) السورة (٩) التوبة : ٢٤.
(٢٠٩) السورة (٩) التوبة: ٧٣.
(٢١٠) السورة (٢٥) الفرقان: ٥٢.
(٢١١) السورة (٦١) الصف: ١٠.
(٢١٢) السورة (٦١) الصف: ١١.
(٢١٣) السورة (٤) النساء: ٧٤.
(٢١٤) السورة (٢) البقرة: ٢١٦.

ديـــارهم، وســـلبوا أموالهـــم، واعتدوا على أعراضهم، وذلك إعمالاً لقول الحق عز وتقـــدس: ﴿ لا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾(٢١٥).

ولنتســـاءل – كعادتـــنا – ما تضمنيات وتطبيقات هذه الخصيصة "الوسطية الإسلامية" في مجالات التربية والتعليم؟

وسوف أقول هنا كلمات قصارًا، وأعد ببسطها، موزعة على الفصول الثلاثة التالية في هذا الكتاب.

١- الوســـطية فـــي أهـــداف التعلـــيم تتطلب القسطاس والعدل في اختيار الأهداف بصـــورة تـــتوازى فيها العناية بالنواحي البدنية والعقلية والروحية والاجتماعية والتقنـــية فـــي اختـــيار أهداف التعليم لنحقق تنمية شاملة لثروة الأمة البشرية، ترسخ ثقافتها، وتجدد حياتها، وتؤمن احتياجاتها الاقتصادية والسياسية والأمنية.

٢- وأن نـــتوازن فـــي اختيار محتويات مناهج التعليم؛ بحيث تتضمن هذه المناهج أفضل ما في موروثاتنا الثقافية، وأنفع ما حققه التقدم العلمي والتقني والفني في العصـــر الحالـــي فـــي ثلاثة مجالات رئيسية للعلوم: علوم الماهيات Know-what وعلوم الكيفيات Know-how وعلوم المآلات know-where-to.

٣- وأن نـــوازن فـــي عملـــيات التدريس والتعلم بين ما ألفناه في طرق التعليم من أســـاليب تنمـــي ثقافـــة الذاكرة، وأساليب استحدثت في هذا المجال؛ تهدف إلى تنمـــية العملـــيات العلـــيا للتفكـــير عند المتعلمين، وتنمي فيهم الطموح العقلي والاجتماعـــي، وتفـــتح أمـــامهم الطـــرق إلى ما يحقق ذواتهم، وما يفضي إلى الإبـــداع والابـــتكار فـــي مجـــالات الفكـــر النظري ومجالات التطبيق العملي على سواء.

---

(٢١٥) السورة (٦٠) الممتحنة: ٨-٩.

٤- وفـــي الإدارة التعليمية يجب أن نتوسط بين إدارة التعليم إدارة مركزية متسلطة ثبــت خطؤهـــا علمـــيًا، وتـــأكدت مخاطـــرها على العاملين في مجال التعليم - معلميـــن وطلابًا - وإدارته إدارة محلية - لا مركزية - تكون فيها المدرسة الواحـــدة هـــي "الوحدة الأساسية" في الوصف والتحليل والتشخيص والتطوير والتسيير.

٥- وفي تقويم التعليم يتطلب "العدل" "الوسط" ألا يقتصر تقويم الطلاب على امتحان واحـــد نهائـــي كـــل عام؛ بل يجب أن يولي المعلمون اهتمامًا كبيرًا لما يسمى "الـــتقويم التكوينـــي": الـــذي يفيد منه المتعلمون أولاً بأول. وإذا كانت الوسطية تعنـــي العـــدل والاعـــتدال والاســـتقامة، فلماذا يقتصر التقويم على تقويم أداء الطلاب وحدهم؟ لماذا لا ندخل في جوانب التقويم كل المتغيرات التي تؤثر في عملـــيات الـــتعلم: المعلمين والمديرين، والمواد التعليمية التي تتاح للطلاب من قبل الجهات المسئولة عن التعليم ...

الفصل الثالث

بعض مُدخلات التعليم

- الغايات والأهداف
- مناهج التعليم
- إعداد العاملين فى مجال التعليم

الفصل الثالث

مدخلات التعليم

وظيفة هذا الفصل :

قدمنا في الفصل الأول أنه يمكن أن ينظر إلى التعليم المدرسي في أي مجتمع على أنه نظام System أو نسق ثقافي أيكولوجي Cultural Ecosystem[1]. وأن هذا المنهج في النظر يتيح لنا أن ننظر في مكونات هذا النظام وفي العلاقات القائمة بينها، وقلنا إن هذه النظرة تيسر لنا أن نبحث النظام التعليمي؛ وذلك بأن نصف واقعه الراهن، والعلاقات الماثلة بين مكوناته أو أنظمته الفرعية، وأن نشخص مدى فاعلية النظام كله، ومدى فاعلية كل مكون فيه في تحقيق الغايات المرجوة من النسق التعليمي، وحينئذ يستطاع وصف مواطن القوة وجوانب الضعف في ذلك النظام؛ ومن ثم تتاح فرص لإصلاحه، أو تطويره، أو إعادة بنائه.

وقلنا - أيضًا - إن دراسة النسق التعليمي يمكن إنجازها بالنظر في: مدخلات النظام Inputs وفي العمليات التي تجري داخله Processes، وأخيرًا بالنظر في مخرجاته Outputs، أي المنتج النهائي لهذا النسق، وهم من يتابعون التعلم فيه من مرحلة إلى مرحلة، ومن يتخرجون فيه، ويعملون في مرافق الحياة المختلفة.

---

(١) راجع ص ٥٧ - ٦٠ في هذا الكتاب.

وهذا الفصل مخصص للنظر في بعض مدخلات النسق التعليمي، ونعني بها الطاقـات الماديـة والبشرية والتنظيمية التي ندخلها في قلب النظام، بوصفها القوى الفاعلة التي نزود بها النظام كي يتحرك لأداء الوظائف المرجوة منه.

ونحـن إذ نقـول ذلك عن المدخلات في نظام التعليم لا ننوي استقصاء هذه المدخـلات – أكمـل استقصاء – لأن هذا يخرجنا عن السياق الذي من أجله وضع الكـتاب. وإنمـا سـوف ننتقي هنا أبرز المدخلات في النسق التعليمي؛ لندلك على طبـيعة كل منها من المنظور الإسلامي، ولنوضح رؤية الثقافة الإسلامية لمصادر كل مُدْخَل ، وأهميته في المجتمعات الإسلامية.

والمدخـلات التـي سوف نحدثك عنها هنا هي الأعمال التي يضطلع بها أي نظـام تعليمي قبل الاستغراق في عمليات التدريس Teaching والتعلم Learning وهي العمليات التي نخصص لها الفصل الرابع إن شاء الله.

وقد اخترنا للمعالجة في هذا الفصل المدخلات التالية:

(١) غايـات التعلـيم أو أهدافه العامة، وهي عادة محاولة للإجابة عن السؤال: لماذا نعلِّم؟

(٢) محـتويات مناهج التعليم Curriculum Contents والمواد التعليمية التي تعد قبل الانغماس في الموقف التعليمي ذاته.

(٣) إعـداد العاملين في مجال التعليم والأدوار التي يقوم بها المعلم من منظور إسلامي.

وثمة "مدخلات" أخرى تتصل – مثلاً – بالأبنية المدرسية، والتجهيزات التي ينبغي أن تزود بها والموازنات المالية التي تخصص للتعليم – مركزيًا ولا مركزيًا. ومثل هذه المدخلات ذات أثر في تسيير النظام، ولن أتعرض لها هنا؛ لأنها خارجة عن نطاق تخصصي المهني الدقيق.

المدخل الأول: غايات التعليم

غايـــة كـــل شـــيء أو عمـــل نهايته وآخره، وغاية أي مشروع هي الفائدة المقصـــودة منه. ويستعمل لفظ غاية – أيضًا – بمعنى نهاية الطاقة؛ يقال: غايتك أن تفعـــل كـــذا؛ بمعـــنى نهاية طاقتك أن تنجز كذا. وتستخدم في اللغة الإنجليزية في الســـياق العـــام للحديـــث عـــن أهداف التعليم أربع كلمات، هي: Aims, Goals, Objectives and Purposes ، وفـــي كثـــير مـــن الكـــتابات الإنجليزية يستخدم اللفظـــان Aims and Goals للدلالـــة علـــى الغايات العامة للتعليم، ويستخدم لفظ Objectives لـــيدل علـــى أهـــداف أنواع التعليم ومراحله المختلفة، ويستخدم لفظ Purposes للدلالـــة علـــى الأغراض التعليمية التي يتوخى تحقيقها من خلال تعليم بعض المواد أو الأنشطة أو الوحدات الدراسية.

وهـــذا يعنـــي أن **غايات التعليم وأغراضه** يمكن أن ينظر إليها على أنها تقع فـــي مســـتويات ثلاثة: **(أ) المستوى العام** كأن يقال: من أهداف التعليم في المملكة العربـــية السعودية: تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام، وذلك بالبراءة من كل نظام أو مـــبدأ يخالف هذه الشريعة، واستقامة الأعمال. وفي هذا المستوى نزكي استخدام مصـــطلح "غاية". **(ب) مستوى المرحلة الدراسية**: كأن يقال: من أهداف التعليم في المـــرحلة الابتدائـــية: تنمـــية العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته وتربيـــته تربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله. وفي هذا المستوى نزكي اســـتخدام مصطلح "هدف". **(ج) مستوى المادة الدراسية أو النشاط**، كأن يقال في أغراض تعليم اللغة العربية (مثلاً): تنمية قدرات الطلاب على استيعاب الفكرة الرئيسية فيما يقرءون أو يسمعون وأنسب مصطلح لهذا المستوى هي كلمة "غرض".

وغايـــات التعلـــيم مبحـــث يهـــتم به الفلاسفة والسياسيون وعلماء الاجتماع والاقتصـــاديون والمـــنظرون فـــي مجـــال الفكر التربوي والممارسون للتعليم في المـــدارس. والعـــناية بـــتحديد غايـــات التعليم وأهدافه عمل عقلاني يرادفه تحديد الوجهـــات التـــي ينبغـــي أن يـــتجه إلـــيها التعليم، وتعيين الاتجاهات والتوجهات والمهـــارات التي ينبغي أن يحرص نظام التعليم على معاونة الطلاب في اكتسابها، حتى يتأتى للمجتمع أن يصون ثقافته وينميها، ويجددها جيلاً بعد جيل.

وتحديـد أهـداف التعلـيم وأغراضـه أمر مطلوب؛ لكي يعرف المعلمون والطـلاب - أيضًـا- الطـريق الذي عليهم أن يسلكوه لتحصيل معارف معينة أو لتنمية مهارات وقدرات بذاتها، مما يفيد الأفراد والمجتمع بعامة...

وقـد أدى نجـاح المؤسسات الصناعية في تحديد مواصفات دقيقة لمنتجاتها، وكذلـك نجـاح المؤسسات الإدارية والتجارية في تحليل نظم العمل فيها إلى وضع برامج محكمة للإنتاج؛ أدت إلى تحسين نوعية المنتجات الصناعية، وزيادة مهارات العامليـن في خطوط الإنتاج، وفي مجالات الإدارة. وقد أغرى هذا النجاح المعنيين بالتربـية مـنذ منتصـف الخمسـينيات في القرن العشرين إلى تطبيق ما يسمونه "الأهداف السلوكية (Operational Objectives) التي يجب أن تحققها مؤسسات التعليم في المجالات: المعرفية Cognitive، والوجدانية Affective، والنفسحركية Psychomotor . حـدث هـذا في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم شاع هذا الفكر وذاع حـتى ملأ سائر البقاع ، وأعان على ذيوع "الأهداف" السلوكية آنذاك أن كانت "النظرية السلوكية" في علم النفس في أوج ازدهارها ، حيث جدد "سكنـر Skiner " ما كان قد بدأه "واطسن Watson" في تأصيل النظرية السلوكية في علم النفس.

والثابـت أن "الأهـداف السـلوكية" في مجالات التربية والتعليم لم تحقق ما أنجـزته "الأهـداف السلوكية" في الصناعات، وقد أدى هذا إلى أن عدّها أحد أعلام الفكـر "التربونفسي" في أمريكا خرافة من الخرافات المعوقة للتقدم[٢]. ونتسـاءل: **لمـاذا فشلت الأهداف السلوكية علـى هـذا النحو؟ وأوجز الإجـابة فيمـا يلي:**

(١) أن دعـاة الأهـداف السـلوكية يصرون على أن تصاغ في عبارات يمكن ملاحظـتها بصـورة مباشـرة، وقياسـها، أو تسويغ استنتاجها من سلوك

---

(2) Combs, A.W. Myths in Education: Beliefs that Hinder Progress and their Alternatives. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1979.

انظر ترجمة عربية لهذا المرجع قام بها:

عبدالمجـيد شـيحة، خرافات في التربية: (المعتقدات التـي تعوق التقدم وبدائلها). القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٩٠.

ملحـــوظ، كمـــا يصرون على أن تصاغ الأهداف في صيغة فعل مضارع مســبوق بـــأن مثل: أن يقرأ ما بين السطور، وأن يعرف النغمة العاطفية لكاتــب الــنص، وهكــذا. وبهــذا فإن هذا النمط في تحديد الأهداف يعني بالأعــراض والأشــكال الظاهــرة لســلوك المتعلم، ولا يهتم فيه بمعرفة الأســباب والدوافــع، التي أدت إلى هذه البنية السطحية الظاهرة للسلوك؛ حتى يتأتى تغييرها للوصول إلى تعديل السلوك.

(٢) إن تصور الأهداف السلوكية على أنها "السيد المطاع" الذي لا تعقيب على رأيــه، ويجــب أن تخضــع لــه ســائر العمليات التالية في نظام التعليم خطأ "ابستمولوجي" فاحش؛ ذلك أن الأهداف مهما أحسن اختيارها، وجــوّدت صــياغتها – فإنهــا تظــل ألفاظًــا تعبر عن نيات وأماني من اخــتاروها، وقــاموا بصياغتها، لما يرجون ويتوقعون أن يقوم به المتعلم. ولــيس حتمًا ولا منطقيًا أن يقوم المتعلم بذات السلوك الذي تمناه أو توقعه من وضعوا الأهداف السلوكية. وفي عبارة أخرى أقول: إن الأهداف الســلوكية المصــاغة قــبل الموقــف التعليمي لا يتصور أن تكون العامل المحــدد حــتمًا لسلوك المعلمين أو المتعلمين في المواقف التعليمية. وفــي عــبارة ثالثة أقول: إن المتغيرات الفاعلة في المواقف التعليمية أمور تتصــل بكل متعلم في الصف الدراسي، وبالمعلم الذي يُعلِّمه، وبمجموعات المتعلميــن، وبالمناخ العام الذي يتم فيه التعليم، وبنوعية المادة التعليمية التي تــتم معالجــتها. وهذه المتغيرات لا يمكن أن يتحكم فيها جميعًا عبارات لفظية مهما بلغت الدقة في صياغتها، وخاصة أنه تحكم من بعد Remote Control

(٣) أحســب أن الأهــداف السلوكية على النحو الشائع العمل به الآن قد – وقد هــنا للتقليل – تفيد في قياس بعض وحدات السلوك الصغرى مثل: إخراج الأصــوات التي ترمز إليها حروف اللغة من مخارجها كما في مثل: (سار وصــار)، و(طــاب وتاب)، ولكنها تفشل – بالتأكيد – في قياس الأهداف الكــبرى مــثل: تحقــيق الــذات Self-actualization أو تنمية المفهوم الإيجابــي للذات Self-concept أو المواطنة الصالحة ونحوها من أهداف

إنسانية. وهي أهداف عريضة تؤثر تأثيرات عميقة وواسعة فيما عداها من أهداف جزئية تفصيلية... يتبارى بعض المنظرين والممارسين في سلسلتها فـــي قوائم يمتد طولها، لدرجة تؤدي إلى عدم استيعابها أو تذكرها من قبل أعظم المدرسين.

إن هـــذا العمـــل يعـــتمد على التجزئة والتفكيك لما ينبغي أن يبقى كليًا في التصـــور وفي الأداء. وتحضرني في هذا المقام أمثلة شتى من تعلم اللغات حيـــنما تقســـم اللغة إلى الفنون: تحدث واستماع وكتابة وقراءة وملاحظة، ويـــنفرد كـــل فـــن بقائمة من المهارات التي تترجم إلى "أهداف سلوكية". وأحســـب أن "مـــايكل أبـــل" Michael Apple كان صادقا إلى حد كبير حيـــنما وصف فيض "الأهداف السلوكية" التي تعتمد أحيانًا لتنمية المهارات بأنها عملية "استلاب للمهارات" Deskilling وليست تنمية لها.

وأعلـــم علـــم اليقين أن جهودًا كثيرة – تمثل تكلفة مالية عالية – تبذل في صـــياغة تلك "الأهداف السلوكية" في وزارات التعليم، وفي مراكز تطوير مـــناهج الوطنـــية والإقليمية في الوطن العربي وفي الدول الإسلامية. وقد وصـــل الإفـــراط فـــي هـــذا الصدد إلى أن بعض كليات التربية في العالم العربـــي قـــد نظمـــت مقررًا ضمن برنامج الإعداد المهني للمعلمين تحت عـــنوان "الأهـــداف الســـلوكية" وأحســـب أن حشد الجهد المهني للأهداف السلوكية على هذا النحو مضيعة للوقت وللمال.

(٤) ولابـــد أن أشـــير – هنا – إلى أن البحوث التربوية قد حسمت الجدل حول الأهداف السلوكية في وقت مبكر جدًا في الولايات المتحدة الأمريكية ذاتها، ومـــن بين هذه البحوث بحث أجري تحت إشراف علم من أعلام التربية في أمريكا هو "جون جودلاد John Goodlad " في جامعة شيكاجو(٣)، وأكدت

(3) Ammon, M.P., "The Educational Objectives: The Relation between the

The University of Chicago, 1961), p. 4, 171, 176, 178 and 185.

نـــتائجه أن المعلمين يعلمون بالطريقة التي علموا هم بها، أو بالطريقة التي نُص عليها في الكتاب المقرر.

وعندي أن القول الفصل في "قضية الأهداف السلوكية" هــو ألا ننفيها أو نعدل عنها؛ فهذا عمل ليس عقلانيًا على الإطلاق؛ وإنما أدعو هنا إلـــى مــا دعــوت إلـــيه منذ ربع قرن تقريبًا في بحث عرض في المؤتمر السنوي للجمعـــية الأمريكـــية للبحـــث التربوي. ومغزى هذه الدعوة هو ألا نتخذ الأهداف السلوكية "وثنـــا" نخضع لعبادته وطاعته كل العمليات التعليمية التي تجيء تالية له؛ بـــل علينـــا أن نصـــوغها على أنها أهداف تقع في المستوى الثالث لأهداف التعليم، وهـــو مـــا زكيـــت تسميته "الأغراض التعليمية" التي تتوخى المواقف التعليمية في المـــدارس تحقيقها، وأن ثمة أهدافًا أوسع وأعمق من هذه الأهداف الجزئية يجب أن نحـــرص أيضًا على حسن صياغتها، وأن نحاول – في البحث التربوي – أن نطور تقنـــيات لمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف الكبرى، وألا يدفعنا عجزنا عن قياسها إلى إنكارها أو التقليل من أهميتها.

أمـــا الأهـــداف الســـلوكية التـــي تصاغ على نحو يسمح بقياس مدى تحققها بطـــريقة مباشـــرة فيجب أن تؤخذ على أنها مجرد فروض Hypothesis نبدأ بها عمـــلاً طويـــلاً، مـــتعددة جوانـــبه ومتنوعة شعابه. ومن شأن الفروض أنها أحكام فرضـــية، ليست قاطعة ولا ملزمة، إلا بعد أن تختبر في المواقف التعليمية، ويؤدي هـــذا الاختـــبار المتكرر المنضبط إلى نتائج تتراوح بين صحة الفرض أو بطلانه، وبينهما درجات؛ يمكن أن تكون صحة أجزاء في الفرض وبطلان أجزاء أخرى... ومـــن هـــنا كانـــت المقولة التي تتسم بقدر كبير من الحكمة، وفحواها أن من أبرز ســـمات المعلم الناجح أنه "صانع فروض"، وقادر على أن يُحِلَّ فرضًا مكان فرض آخر، إذا استبان له صعوبة تحقيق فرض بدأ به[4].

(4) Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim: "A New Perspective for Curriculum Objectives". A paper presented at AERA. Annual Conference, ERIC, No. 137951. New York, (April, 1977).

مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم :

قدمنا في الفصل الثاني أن نظام التعليم نسق "ثقافي أيكولوجي" وأوضحنا في ذلك الفصل أبرز خصائص هذه الثقافة، وأعقبنا الحديث عن كل خصيصة بذكر بعض ما لها من تضمينات أو تطبيقات في التعليم.

وحديثنا هنا عن مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم يتطلب أن نتذكر ما قيل في الفصل السابق؛ لنوظفه في اختيار وتحديد أهداف التعليم، وقد يكفي هنا أن نذكر الأوصاف التي اعتبرنا كل واحدة منها خصيصة من خصائص الثقافة الإسلامية؛ حيث قلنا إنها: (١) ثقافة إيمانية موحِّدة. (٢) إنسانية عامة. (٣) كلية شاملة. (٤) عقلانية. (٥) ثقافة الشورى والمشاركة. (٦) انفتاحها على الثقافات الأخرى.(٧) تنشد تنمية الثروة البشرية والمادية. (٨) وأنها "وسطية عادلة".

وحين نتأمل هذه الخصائص بوصف أنها الإطار المرجعي للفكر التربوي والممارسة التعليمية – نستطيع أن نقترح ضرورة أن ينص في غايات التعليم وأهدافه في البلاد التي تنص مواثيقها الدستورية على أن دينها "الإسلام" وفي البلاد التي تعيش فيها أقليات مسلمة على أن يناط بالتعليم فيها معاونة المتعلمين على اكتساب سمات الشخصية التالية:

- الإيمان بحقيقة الألوهية الواحدة، وبرسالة الأديان السماوية وخاتمها الإسلام ديناً وثقافة.
- الإيمان بكرامة الإنسان وحقه في الحياة، وفي حرية العقيدة الدينية، والتعامل مع غير المسلمين في الوطن على أنهم شركاء فيه؛ لهم ما للمسلمين، وعليهم ما عليهم.
- الإيمان بأن الحياة تمضي على سنن، تشمل الأحياء والظواهر والأشياء، وأن هذه السنن في إطرادها وتخلفها مرهونة بقدر الله، أي أنه ليس في الكون صدفة، ولا عشوائية، كما أنه ليست هناك "حتميات" طبيعية أو بيولوجية أو اجتماعية.
- إتقان اللغة العربية – حديثًا واستماعاً وكتابة وقراءة وملاحظة – بوصفها أداة التواصل الثقافي، ووسيلة استيعاب التراث الثقافي، وتنميته والإفادة

منه. وعلى الدول التي ليست اللغة العربية لغتها القومية أن تيسر للمسلمين فيها تعلم اللغة العربية بوصفها اللغة الأجنبية الأولى.

- أن ترسخ مؤسسات التعليم في الطلاب الإيمان العقلي، واليقين القلبي والوجداني، بضرورة السعي الدءوب في مناكب الحياة، والحرص على إتقان العمل، وتجنب الفساد والإفساد للذات أو للآخرين أو للبنية الطبيعية والاجتماعية.
- أن تسعى مؤسسات التعليم إلى تعويد الطلاب على إعمال قدراتهم العقلية وإكسابهم مهارات التفكير والعمل الضرورية لتشخيص الواقع الذي يعيشونه أفرادًا وجماعات: في الأسرة وفي المدرسة وفي الأندية وفي المجتمع وفي العالم وفي تصور البدائل والمسارات الممكنة للمشكلات الإنسانية والمادية.
- أن يستوعب المتعلمون أن الانصياع للوحي الإلهي لا يتعارض مع إعمال العقل الجمعي، وأن العقل أداة العلم، والعلم وسيلة الإعمار، وأن القرآن الكريم يدعو إلى التفكير، والتبصر، والتفقه، واستخدام البراهين المختلفة، وإلى مجادلة الناس بالحسنى.
- تكوين اتجاه وسط متوازن ومعتدل نحو السلطة – أيًا كانت – ينتفي فيه الخوف منها أو منافقتها، طمعًا فيما لديها من مغريات، أو توقيًا لما في وسعها من تهديدات.
- الالتزام بالفضائل الخلقية والاجتماعية في السلوك الفعلي كالصدق، والأمانة، والعدل، والتكافل، والعفو عمن ظلم، وصلة الرحم، وإيثار الصالح العام، والتشاور، والخضوع لرأي الجماعة، ومجانبة الهوى، والتحيز في الحكم، والتناصح في المعروف، والتناهي عن المنكر، والتناصر لنيل الحقوق المسلوبة.
- تأصيل الذاتية الثقافية الإسلامية لدى المسلمين من الطلاب؛ بمعنى النظر إلى الذات وإلى الآخر الثقافي نظرة متوازنة؛ ينتفي فيها الانبهار بالآخر الثقافي، أو التماهي فيه، بوعي أو بغير وعي، كما ينتفي فيها في ذات

الوقت الانغلاق الثقافي، أو الإصابة "بالنرجسية" الثقافية، التي تؤدي إلى الافتتان بالماضي، وتقليد نماذجه في حلول المشكلات الجديدة والمتجددة في المجتمع الإسلامي.

- أن يتنوع التعليم في المجتمع الإسلامي، بحيث تصب عوائده في رفع مستوى الحياة في مرافق الحياة المختلفة؛ فيسد حاجاتها للغذاء والكساء والسكن، وفي المعرفة العلمية التي تكفل تنمية الثروة المالية والثروة البشرية في آن واحد.
- أن يتم التنسيق بين سياسات التعليم وأهدافه وخطط التنمية في المجتمع؛ بحيث يصبح التعليم أداة للحراك الاجتماعي؛ لا مصدرًا لزيادة بطالة المتعلمين.
- أن تعني الدولة والأجهزة المسئولة عن التعليم بتحقيق مبدأ أن تتكافأ فرص التعليم وفرص العمل معًا بين المواطنين تحقيقًا لمبدأي: المساواة، والعدالة.

وأحسب أنه من اليسير – إذا تم التسليم بهذه الأهداف – أن تتحول إلى أهداف إجرائية للتعليم، وإلى أن تتحول – أيضًا – إلى سمات للشخصية، التي يراد للتعليم أن يسهم في تكوينها لدى الأجيال الناشئة، وأن تتجسد في مجموعات من المعتقدات الدينية، والقيم الخلقية، والمعارف، وطرائق التفكير، والاتجاهات، والميول، والمهارات التي يجب أن يحوزها من ينتظمون في مؤسسات التعليم، ومن يتخرجون فيها.

ويصدق على الأهداف التي اقترحتها – هنا – أنها صياغات لفظية؛ تستند إلى رؤية مرجعية، هي ما أسلفت القول فيه عن خصائص الثقافة الإسلامية... وتحتاج هذه الأهداف إلى كثير من التبصر، كما تحتاج إلى أن تلتئم في نسق وظيفي ملائم من المعارف والمواقف التي سوف تتخذ مادة للتعلم، وهو ما سوف نحدثك عنه في الفقرة التالية؛ وأن تتكيف هذه الأهداف، وتكيّف استراتيجيات للتدريس تنتج تعلمًا، وهذا ما سوف نعرض له في الفصل الرابع تحت عنوان "عمليات النسق".

المدخل الثاني: مناهج التعليم

مناهج التعليم هي الـمُدْخَلُ الثاني الذي تزوِّد به النسق التعليمي كي يتحرك، ويــؤدي وظائفــه المــرتجاة. وقد قدمنا في الفصل الأول الذي خصصناه لتوضيح المفاهــيم الرئيســية تعريفــنا لمصطلح "المنهج" ونعود إليه هنا في حركتنا الدائرية اللولبــية لمعالجــة موضوع كيف نجعل الثقافة الإسلامية محورًا تدور حوله مناهج التعلــيم. ولن نعيد هنا شيئًا مما قلنا عن المنهج ، ولذا نرجو أن يستحضر كل قارئ لهذا الفصل ما سبق أن قلنا – هناك – عن تعريف المنهج(٥).

ويمكــن القول إن "المنهج" على النحو الذي أوضحناه في الفصل الأول يكاد أن يكــون المفهــوم التربوي المحض، أو المجال المعرفي وميدان البحث التربوي الخــالص؛ وذلــك حيــنما تقارنه بمفاهيم تتخذ أسماء لمقررات في الإعداد المهني، مــثل: فلســفة التربــية، والإدارة المدرسية، وعلم النفس التعليمي، وعلم الاجتماع الــتربوي. إنها مفاهيم يشير كل منها – أصلاً – إلى مجال معرفي خاص، نضيف إلــيه التربية؛ فالفلسفة علم أضفنا إليه التربية، فكان المبحث الدراسي فلسفة التربية، وهكذا.

أمــا "المــنهج التعليمــي" فأمره مختلف جدًا عما عداه من مقررات الإعداد المهنــي فــي كلــيات إعداد المعلمين؛ إنه – فيما أرى – وعاء أو بَوْتَقَة نضع فيها أشــياء كثيرة، تختلف في طبيعتها، ثم يتم صهرها في تلك البوتقة ، لتستوي منهجًا تعليميًا.

ولــنأخذ مثالاً واحدًا يوضح هذه المقولة، وليكن هذا المثال هو **"مناهج تعليم اللغة" فماذا نجد؟**

نجد أن من يتصدون لوضع مناهج تعليم اللغة – أو لتطويرها على سواء –

مطالبون بأن يكونوا على قدر كبير من المعرفة والخبرة **بما يلي**:

أ) **ماهــية اللغة؛** بمعنى: ما بنيتها؟ أهي مجرد ألفاظ تنطق وتسمع، ثم تتحول إلى رمــوز تكتب وتقرأ وتلاحظ؟ ما مكان ومكانة الأفكار والمعاني؟ أهي كامنة في

---

(٥) راجع ص ص ٦٧-٧٢ في هذا الكتاب.

الألفاظ والجمل والعبارات؟ إذا كان الجواب بالإيجاب فهي إذن أشبه شيء بأحجام الموازين التي نزن بها ثقل الأشياء، ولا نختلف عليها. أيعني هذا أن المعاني هي الذخيرة الموجودة في المعاجم اللغوية؟ ولكن الواقع المشاهد والملحوظ هو أننا نختلف حول المعاني اختلافات شتى، ونتجادل حولها جدلاً عنيفًا. إذن ما معنى "المعنى"؟ وأين مستقره أو مستودعه؟ أهو في عقل منشيء اللغة ومتلقيها؟ أو أنه سائح في الجو الثقافي الذي يكتنف من يتداولون اللغة، ويستدعيه أهل اللغة لمقامات مختلفة... هذا بُعد أصيل يجب أن يستحوذ عليه من يضعون أو يطورون مناهج تعلم وتعليم اللغة. وهو زاد لا يتكفل به علم واحد، وإنما هو مبحث مشترك؛ تسهم فيه علوم اللغة، والفلسفة، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس التعرف، وعلوم الدلالة ونحوها. ويتصل بهذا البُعد ضرورة أن يتمكن فريق وضع مناهج اللغة وتطويرها من معرفة الوظائف التي تؤديها اللغة لـنماء الأفراد والجماعات والمجتمعات، ولإنجاز مطالب الواقع المعيش، وما يفرضه من امتدادات.

ب) التمكن من السيطرة على مطالب البعد الأول الخاص بماهية اللغة ووظائفها غير كاف في تحديد كفاءة واضعي مناهج اللغة ومطوريها؛ وإنما هم مطالبون أيضًا بالتمكن من السيطرة على معارف متجددة؛ تتصل بالبنية الذهنية أو التركيب العقلي Intellectual Structure لمن يوضع لهم منهج التعليم، وأعني بهم المتعلمين؛ فهم في مراحل التعليم كافة بشر، زودهم الله سبحانه بقابليات واستعدادات فطرية تنمو وتُنمَّي من خلال ممارسات في البيئة، وتختلف معالجتهم للمحسوسات عن معالجتهم للمجردات، وعن محاولتهم للإبداع... ومن هنا كان ضروريًا لواضعي المناهج ومطوريها أن يكونوا على قدر مناسب من المعرفة والخبرة في مجالات علم نفس النمو، وعلم نفس التعلم، وعلم نفس التعرف Cognitive Psychology، ومطلب المعرفة والخبرة في هذه المجالات ليس مطلبًا من مطالب الرفاهية العقلية، وإنما هو مطلب أساسي للملاءمة والاتساق بين ما يُتعلم، والطاقات والعمليات العقلية للمتعلمين في مرحلة معينة للتعلم وللتعليم.

ج) والمطلـــب الثالث مطلب يفرضه نظام التعلم والتعليم الجمعي، الذي نمارسه في مؤسســـات التعلـــيم؛ لأن المطلبين اللذين أشرنا إليهما في أ، ب قد يكفيان للتعلم الفـــردي، ولكن نظام التعليم الجمعي الذي تجري عليه مؤسسات التعليم الرسمي يضم في الفصل الواحد أو في الموقف التعليمي الواحد مجموعة من المتعلمين، يخـــتلفون فـــي خلفياتهم المعرفية؛ لانتمائهم إلى أسر تتفاوت مستوياتها الثقافية والاقتصـــادية، والاجتماعـــية، أي أن بينهم فروقًا ينبغي أن يحسب حسابها عند تعلمهـــم وتعلـــيمهم فـــي موقـــف جمعـــي. وهـــذا مـــا يتحدث عنه على أنه "استراتيجيات التعليم"؛ بمعنى الاستراتيجيات التي تجعل التدريس وسيلة للتعلم، فالتعلم هو غاية التعليم، والتدريس وسيلة إليه.

قدمـــنا لك هذا المثال لنوضح لك أن المُدخل الذي نطلق عليه "المنهج" مدخل علـــى قـــدر كبـــير من الأهمية، وأنه يحتاج إلى كثير من الجهد، وأن مؤهلات من يتصدون له يجب أن تكون واسعة ومتنوعة وعميقة لأنه (المنهج) بمعناه الواسع هو الوسيلة الفعالة في تحقيق الأهداف المبتغاة من نسق التعليم.

والســـؤال الرئيســـي الذي يبدأ به في تصميم مناهج التعليم هو: ما المعارف التي تستأهل – دون غيرها – أن تكون موضوعات، أو نشاطات أو مهارات تتوفر المؤسســـات التعليمـــية علـــى معاونة الطلاب على تعلمها؟ وهو سؤال قديم؛ ولكنه مـــتجدد – دائمًـــا – فـــي كل الثقافات، من أثر التقدم العلمي الذي يوشك في بعض المجالات أن يسم معارف قرن مضى بأنها أصبحت أشبه بالخرافات والأساطير في القـــرن الذي يليه، ويصدق هذا القول – أكثر ما يصدق – على المجالات الفيزيقية التـــي تطـــرد فـــيها الاكتشافات، وتتغير المعارف بصورة جعلت المعارف في تلك المجـــالات تتضاعف في متوالية هندسية، وصلت في المجالات التقنية إلى اختراع جديـــد فـــي كـــل شهر ونصف، وتنفرد مجالات الاتصال الإلكتروني بتفوقها على غيرها من المجالات في سرعة تغير المعارف، وما يبني عليها من تقنيات.

نعود إلى السؤال الذي أثاره "هربرت سبنسر" (١٨٢٠-١٩٠٣م): **مـا أكثر المعـارف اسـتحقاقا للـتعلم؟** ولا يـــزال مثارًا، وسيظل مثارًا؛ لأنه يتصل

بالتغيير المستمر الحادث في بعض المعارف التي يكتشفها العلماء في الأرض، وفي الفضاء بسلطان الله جل علاه.

وهو نفس السؤال الذي حاول الإمام أبو حامد الغزالي (٤٥٠ – ٥٠٥ هـ) أن يجيب عنه – قبل سبنسر بقرون – في إحياء علوم الدين تحت عنوان "في العلم المحمود والمذموم وأقسامهما وأحكامهما"(٦).

حيث يرى الغزالي أن طلب العلم فريضة ، وأن العلم ينقسم إلى فرض عين، وفرض كفاية، وقال: إن الناس اختلفوا في العلم الذي هو فرض عين على كل مسلم؛ فقيل: إنه علم الكلام الذي يُدرك به التوحيد، وتُعلم به ذات الله سبحانه وتعالى وصفاته، وقيل: إنه علم الفقه؛ إذ به تعرف العبادات والحلال والحرام، وقيل: إنه علم الكتاب والسنة. وقال بعضهم هو علم العبد بحاله ومقامه من خالقه.

وقال الغزالي عن العلم الذي هو فرض كفاية إنه العلم المحمود الذي ترتبط به مصالح الدنيا وينقسم إلى ما هو فرض كفاية ، وما هو فضيلة، وفرض الكفاية هو العلم الذي لا يُستغنى عنه في قِوام أمور الدنيا كالطب؛ لأنه ضروري لبقاء الأبدان، والحساب لأنه ضروري في المعاملات، وأما ما يعد فضيلة – لا فريضة– فهو التعمق في دقائق الطب والحساب وغير ذلك مما يُستغنى عنه. وعدّ من فروض الكفايات في أصول الصناعة الفلاحة والحياكة والسياسة والحجامة، وعَدَّ الغزالي من العلوم المذمومة: علم السحر والطلمسات، وعلم الشعبذة والتلبيسات.

وفي رأي الغزالي أن العلوم الشرعية كلها محمودة، ولكن يلتبس بها ما هو محمود وما هو مذموم، وقال الغزالي: إن العلوم الشرعية المحمودة لها أصول وفروع ومقدمات ومتممات، وأنها على أربعة ضروب:

الأول : الأصول: وهي أربعة؛ كتاب الله، وسنة رسوله ﷺ وإجماع الأمة، وآثار الصحابة.

الثاني : الفروع: وهي ما فهم من الأصول السابقة؛ لا بموجب ألفاظها بل بمعان تفهم من اللفظ الملفوظ، مثلما فهم من حديث الرسول ﷺ "لا يقضي

---

(٦) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد . إحياء علوم الدين. بيروت: دار الكتب العلمية (د.ت) الجزء الأول، ص ص ٢٥-٤٠.

القاضـــي وهـــو غضـــبان"، أنه لا يقضي أيضًا إذا كان خائفًا أو جائعًا أو مريضًـــا. وعـــدّ الغزالي من الفروع علم الفقه الذي يتكفل به علماء الدنيا، وعلم أحوال القلب وأخلاقه المحمودة والمذمومة لتعلقهما بمصالح الآخرة.

الثالـــث : المقدمات، وهي العلوم التي تجري من الأصول والفروع مجرى الآلات كعلـــم اللغـــة والنحو، فإنهما آلة لعلم الكتاب والسنة، وهما ليسا من العلوم الشـــرعية، ولكـــن يلزم الخوض فيهما بسبب الشريعة التي جاءت بلسان العرب.

الـــرابع : المـــتممات: ومـــثّل لها – في علم القرآن – وهو أصل بتعلم القراءات، ومخـــارج الحـــروف، ومـــا يتصـــل بالمعـــنى كالتفسير، ومعرفة الناسخ والمنســـوخ، والعـــام والخـــاص مما يسمى "أصول الفقه" وهو علم يتناول النصوص الأصلية.

لم أرد بما قال "الغزالي" أن أعرض عليك نموذجًا يمكن احتذاؤه الآن، وإنما أردت منه أن أقول إن اختيار العلوم التي تعلم لابد أن ينظر فيه إلى أساس ديني أو خلقـــي أو نفسي أو اجتماعي. وأن علماء المسلمين قد اهتموا اهتمامًا بالغًا بتصنيف العلوم، وكان قد سبقهم إلى تصنيف العلوم فلاسفة اليونان وخاصة "أرسطو". وعني من علماء العلوم المسلمين بتصنيف العلوم "الكندي" (؟ – ٢٦٠ هـــ – ؟ –٨٧٤م)، فيلســـوف العـــرب ، والفارابـــي (٢٦٠ – ٣٣٩ هـــ : ٨٧٤ – ٩٥٠ م)، وإخوان الصفا، وابن خلدون (٧٣٢ – ٨٠٨ هـــ : ١٣٣٢ – ١٤٠٦ م)، ولا أجد كبير فائدة فـــي أن أشغل القارئ بعرض هذه التصنيفات هنا، وأرى أن أهم ما يجب أن يلتفت إلـــيه هو الاختلاف القائم بين الثقافة الغربية والثقافة الإسلامية حول مفهوم "العلم". وأن هـــذا الاخـــتلاف راجـــع في أساسه إلى اختلاف الثقافتين في الصيغة الفكرية الأساسية Paradigm التي تترجم – خطأ – في اللغة العربية إلى كلمة "نموذج" أو نمـــوذج أساســـي فتختلط بمعاني كلمات أخرى. وقد عرفت هذه الصيغة في مكان آخر على النحو التالي:

"صـــيغة عقلوجدانـــية" – تكون ظاهرة أو مضمرة – تؤلف الإطار الفكري العـــام الذي تتبناه جماعة ثقافية، وتتجلى فيما يؤمنون به من معتقدات ومفاهيم وقيم

واتجاهات وعلاقات جدلية – تتصل بماهية الكون وخَلْقه، وبالحياة وغايتها، وبالإنسان ودوره في الوجود، وبالمجتمع: بنيته ووظائفه، وبالمعرفة، وبالعلم، وبالتعلم، وبالتغيير، ونحوها.

ومن شأن هذه الصيغة أن تدفع الباحثين إلى تبني "نماذج" معرفية، و"منهجيات"، و"أدوات" في البحث معينة تتسق مع تلك الصيغة الأساسية(٧).

وأستأذن في أن أوضح هذا الاختلاف؛ بأن أدعوك إلى أن تتذكر معي تصنيف "أوجست كونت" للمعارف. و "كونت" أحد فلاسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism في القرن التاسع عشر. لقد اعتمد تصنيف "كونت" للعلوم على مدى البساطة والتعقيد في الظواهر التي تتناولها العلوم بالبحث والدراسة؛ إذ وضع العلوم في سلم تصاعدي؛ يبني فيه اللاحق على السابق؛ وجعل ركيزته "الرياضيات" بوصفها نوعًا من المنطق الطبيعي الذي يحكم الدراسة في كل العلوم التي تعلوه، وبدأ السلم بالفيزياء، فالكيمياء، فالبيولوجي، وينتهي السلم – في قمته – بالعلوم الاجتماعية.

ونظرًا لبساطة هذا التقسيم فقد ساد في تنظيم مناهج الجامعات، وفي تنظيم مناهج التعليم العام، حيث جعل كل علم مطلبًا أساسيًا للعلم الذي يليه؛ فالبيولوجيا مطلب أساسي لدراسة العلوم الاجتماعية، والفيزياء مطلب أساسي يسبق الكيمياء، والرياضيات مطلب أساسي يسبق الفيزياء(٨).

والمبدأ الأساسي في هذا التصنيف هو أن النمو الكامل لأي من هذه العلوم لا يتصور قبل تطوير العلم الذي يسبقه في التصنيف. وهذا يعني أن التطوير الكامل للعلوم الاجتماعية والإنسانية يعتمد على تطوير دقيق للبيولوجيا، وهكذا.

وأحسب أن هذا التصنيف هو الذي سوغ لبعض العلماء وصف العلوم الطبيعية والحيوية بأنها علوم "أساسية" ورتب لها أفضلية على ما عداها من علوم.

---

(٧) أحمد المهدي. دراسة المناهج. من التطور إلى التأويل والنقد. تعقيب وإضافة. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الرابع، ص ص ٢٢٧-٢٣٦.

(8) Cassier, Ernest. The Problem of Knowledge. (New Haven: Yale University Press, 1950), pp. 6-10.

وبالتالي قيل إن دراستها تحتاج إلى مستويات عقلية أعلى مما تستأهله دراسة العلوم الاجتماعية. وأرى أن هذا الموقف مجاف للصواب، وبعيد عن الفهم الحقيقي لطبيعة هذا التصنيف وأسسه وذلك للاعتبارات التالية:

(١) المعيار المعتمد في هذا التصنيف هو البدء بالعلوم التي تعالج ظواهر بسيطة، والانتقال منها إلى العلوم التي تعالج الظواهر المعقدة؛ فدراسة الماديات أبسط نظم المعرفة، ودراسة الظواهر الاجتماعية هي أكثر أنواع المعارف تعقيدًا.

(٢) يرى "شواب" أحد المتخصصين في فلسفة العلوم أن التقدم الحادث في مجالات المعرفة كافة يسوغ لنا أن نقرأ مدرج تصنيف كونت من أعلى إلى أسفل؛ إذ يقول: إن الكيمياء العضوية لم تتطور إلا بعد دراسة الكيماويات المعقدة في الكائن الحي، وأن المعارف المتصلة بسلوك الإنسان الفرد (علم النفس الفردي) لم تتضح إلا بعد أن قام العلماء بدراسة الثقافة الإنسانية والمجتمع[٩].

وفي ضوء ما قدمت هنا يمكن القول: إن تصنيف كونت للعلوم تصنيفٌ منطقي - بالقراءة الجديدة التي اقترحها "شواب" - وأن التنظيم المنطقي ليس ملزمًا في تنظيم المناهج؛ إذ إنه ليس العامل الوحيد في اختيار محتوى المنهج وتنظيمه؛ وإنما هناك اعتبارات تتصل بالبنية الذهنية للمتعلمين Intellectual Structural ، وبالأهداف المتوخاة من التعلم ، وبأنسب استراتيجيات التعليم (التدريس - التعلم) التي تلائم كل عناصر الموقف التعليمي.

(٣) إن التصنيف المذكور يقوم على افتراض أساسي هو أن المعرفة الحقيقية هي المعرفة التي تقوم على مشاهدات واقعية محسوسة؛ يمكن قياسها وتكميمها في أرقام. وهذا الافتراض ينفي المعرفة الباطنة، والمعرفة

(9) Schwab,J.J. "Structures of the Disciplines, Meanings and Significance". In The Structure of Knowledge and the Curriculum, (Eds). G.W. Ford and L., Pugno, Chicago, Rand Mc-Nally, 1964, p. 19.

الشخصـية التـي قـد لا يستطيع صاحبها التعبير عنها في ألفاظ محكمة ومضـبوطة ، وهذا ما ينكره مفكرون أجلاء مرموقون في الثقافة الغربية ذاتها من أمثال Polanyi, M.[10]. وهذا الافتراض ينفي – أيضًا – كل ما يتصل بالغيب والإلهام والوحي. وتلك مسلمات بدهية في الثقافة الإسلامية.

قصـور فـادح :

ولعـل أبـرز الأخطاء الشائعة في مجال مناهج التعليم بعامة مقولة تحصر المعـارف الإنسـانية فـي صـنفين من المعارف: أولهما، معرفة ماهيات الذوات والظواهـر والكيانات وهي ما يعبر عنها بمقولة know-what . وثانيهما: معرفة الكيفيات والنوعيات والتقنيات وهو ما تعبر عنه مقولة Know-how .

والصـنف الأول مـن المعارف يضم كل المعارف التي تتصل ببنية الأشياء والظواهـر والكـيانات، وبالعلاقـات الكائنة بين مكوناتها، والتفاعلات التي تحدث داخلهـا. وتصدق هذه التسمية على كل ما يدخل في الوجود الطبيعي أو في الوجود الاجتماعي.

أمـا الصـنف الثاني من المعارف فإنه يتعلق بالتقنيات المادية والاجتماعية والفنية التي تُسيِّر الذوات والظواهر والأشياء ولا شيء بعد هذا.

وأعتقد أن الوقوف بالمعرفة الإنسانية عند حدود هذين الصنفين قصور فادح وفاضـح فـي آن واحـد؛ فقـد أدى هذا القصور إلى ويلات وكوارث عانت منها الإنسـانية، ولا تـزال تعانـي، وسوف تظل تعاني، ما لم ننتبه إلى صنف أساسي مفقـود من المعارف، وهو ما يتحدث عنه على أنه المعارف التي تخص المسارات التـي توظف فيها المعارف التي نحصدها من الصنفين الرائجين (معرفة الماهيات ومعـرفة الكيفـيات) ويقصـد بمعارف المسارات المعارف التي تحدد المواقع التي

---

(10) Polanyi, Michael. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. New York, and Evanston: Harper Row, 1964, p. 428.
هـذا الكتاب أفضل ما كتب خلال القرن العشرين فـي "نظرية المعرفة" من وجهة نظـر مـتحررة مـن عقابيل التعصب: الديني، والعرقي، والفكري، وأحسب أن ترجمته إلى العربية تمثل إضافة جليلة القدر للفكر العربي – المؤلف.

توصـلنا إليها معارف الماهيات والكيفيات. وهذا الصنف المفقود هو المعارف التي تهـدي الناس جميعًا في كل الأزمان والأصقاع إلى أفضل الطرق التي توظف فيها المعـارف الإنسـانية لخدمـة البشـر، وتجعلهم يتعاضدون في العمران وليس في الخسران.

وفـي عبارة أخرى أقول: إن الإنسانية قد حققت تقدمًا ملحوظًا خلال القرن العشـرين فـي المجـالات الفيزيقية والحيوية والاجتماعية والتنظيمية. وعوائد هذا الـتقدم ملحوظة في زيادة الإنتاج للغذاء، وللدواء، وللوقاية وللعلاج، وللتواصل في سـائر مـرافق الحياة. وقد توازي مع هذا استغلالٌ لهذا التقدم أدى إلى زيادة نسبة عدد الفقراء في العالم، وزيادة نسبة من يموتون جوعًا، وإلى استخدام مظاهر التقدم وتقنياته الكثيرة في حربين عالميتين، وفي حروب إقليمية في شتى بقاع العالم، ولن تسـقط مـن ذاكـرة الـتاريخ الإنساني المآسي التي عاناها البشر في "هيروشيما"، و"نجازاكـي"، وفـي كوريا الشمالية، وفي البوسنة والهرسك، وفي الشيشان، وفي فلسطين، وفي العراق، وفي أماكن أخرى من بلاد العالم ...

وأعـتقد أن هذه المآسي نشأت من تحرير العقول البشرية للكشف والاختراع في الأرض وفي الفضاء؛ دون أن نؤصل في هذه العقول ذاتها الكوابح أو العواصم التـي تحـول بيـنها وبيـن اسـتخدام التقدم العلمي في القتال، والتظالم، والفساد، والإفساد، والتخريب، والتدمير، والتآمر بالمنكر، والتناهي عن المعروف.

وأعـتقد – أيضًا – أن البشرية ستظل تعاني من مثل هذه المآسي ما لم نؤكد فـي مـناهج التعليم على المعارف التي تدعو الناس إلى إعمال عقولهم في المآلات التي يؤدي إليها سوء استخدام التقدم العلمي والتقني، وهي المآلات التي تحفظ للبشر حقوقهـم فـي الحـياة الكريمة، وفي التعبير الحر، وفي التعاون الإنساني على البر والتقوى، وليس على الإثم والعدوان، ومعصية كل ما توحي به العقول الراشدة وما دعت إليه الأديان السماوية، وحثت عليه مقولات الحكماء في كل ثقافات العالم.

وهـذا الصـنف المفقـود مـن المعارف هو ما تشير إليه مقولة "Know-where-to" إلـى أين نحن ذاهبون، والمعارف والنشاطات التي تنضوي تحت هذه المقولـة كثـيرة، وتضـم في الثقافة الإسلامية مما يمكن أن يمارس في مؤسسات التعليم ما يلي:

- النصـــوص الدينـــية من الكتاب والسنة التي تؤكد أحدية الخالق وعبودية البشر جميعًا.
- قصص الأنبياء والصالحين التي تبرز أن الناس كادحون في الحياة الدنيا، وأنها دار ابتلاء، وأن الآخرة دار الثواب والعقاب.
- تأكـــيد حقوق الإنسان في الحياة، وفي حرية الاعتقاد، وفي حرية التعبير، وفي إبـــداء الـــرأي في المسائل العامة التي تهم أمة المسلمين ما دام ملتزمًا بالقواعد العامة وبألا يقع منه ضرر أو ضرار.
- إتاحـــة الفرص للمتعلمين للتعليق على الأحداث الجارية محليًا وإقليميًا وعالميًا، ومناقشة دواعيها ، والتعرف على أسبابها، ومجرياتها، والحكم عليها في ضوء معايير إنسانية ، تبرأ من الأهواء المختلفة، والتعصبات المتنوعة.

والوصـــول إلى حقيقة ما تهدف إليه المعارف التي تفيد في تحديد المسارات، ومـــتابعة بدائل المآلات يقتضي إعادة النظر في مقررات التربية الدينية في مدارس التعلـــيم العـــام المدنـــي فـــي الـــبلاد العربية والإسلامية؛ ذلك أنـــي أرى أن هذه المقـــررات تخـــتلط فـــيها المفاهيم، وتختزل الحقائق الكبرى التي تفيد المسلمين في دنـــياهم وأخراهم، وأن هذه المقررات ليس لها بنية ، معرفية محكمة تيسر تعلمها، وتســـتبقي أثـــر هـــذا التعلم، وتمد مجالات التعلم من الفصول الدراسية إلى الواقع المعيش في حياة الفرد والأسرة والجماعة والأمة.

وقـــد قدمـــت قبلاً المحاولة الطيبة التي تمثلت في صنيع الدكتور جمال الدين عطية في معالجته المقترحة لاعتبارات المقاصد الشرعية[(١١)].

تحول مطلوب:

وفـــي يقيني أن المسئولين عن التعليم في كل بلاد العالم مواجهون بنوع فريد مـــن التحدي؛ يتمثل في تضاعف المعرفة الإنسانية في كمها وفي أنواعها، ومع هذا التضـــاعف المتسارع – فإنه لا يتوقع أن تكفي القنوات المخصصة للتعليم النظامي فـــي مـــراحله المخـــتلفة؛ لاســـتيعاب المعارف المتاحة وتوظيفها بصورة يفيد منها

---

(١١) انظر ص ص ١٠٥-١٠٧ فـــي هذا الكتاب.

الـــناس. ولـــذا فإن الدول جميعها مطالبة بتبني مفهوم **"التعلم مدى الحياة"** ما دامت حكمة الله سبحانه وتعالى شاءت ألا يكون للمعرفة البشرية سقف تنتهي عنده، ويبدو أن معارف القرن الحادي والعشرين سوف تكون بينها وبين المعارف السابقة عليها حالـــة كمال الانقطاع أو شبه كمال الانقطاع؛ لأن العلم الحديث يقوم على مسلمات جديدة[12].

وهكـــذا تخفت المقولة التي كان يرددها بعض الناس عن أن **"العلم تراكمي"**. ويـــبدو أن الإنســـانية مـــتجهة إلى تأكيد أن العلم في طريقه إلى أن يكون تناقضيًا ونـــاقداً؛ بمعـــنى أن تكـــذب النظريات الجديدة ما سبقها من نظريات. ويصدق هذا القـــول علـــى كافـــة مجالات المعرفة، وصدق الله العظيم في قوله مخاطبًا رسول الإســـلام ﷺ: **﴿ وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً ﴾**[13].

والـتعلم مـدى الحـياة قيمة؛ ينبغي أن تحرص مؤسسات التعليم النظامي في البلاد الإسلامية والعربية على التبكير بغرسها في عقول المتعلمين، وتنميتها في وجداناتهم، حتى تتحول إلى "عادة" يمارسونها تلقائيًا، وتنتظم في عقولهم انتظام الدم فـــي عـــروقهم، مـــا داموا يبتغون بأعمالهم وجه الله ونفع البشر وعمران الأرض، وصدق الله العظيم القائل: **﴿ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ ﴾**[14].

ومع تبني مبدأ أن "التعلم" ممتد مدى حياة الإنسان – فإن القائمين على وضع مـــناهج الـــتعلم وتطويـــرها مطالـــبون بـــإحداث تحـــول في "النموذج التصوري" Conceptual Model الـــذي يوجه عمليات المنهج المدرسي سواء في تصميمه، وفـــي اختـــيار محتوياته، وفي تنفيذه، وفي تقويم عوائده.. وتسألني **ما الوجهة التي ينبغي أن يولي واضعو المناهج عقولهم وجهودهم شطرها؟**

---

(١٢) يراجع في هذا الصدد مقال د."**نبيل علي**" تحت عنوان: "وراثة اللغة ولغة الوراثة". مجلة الكتب وجهات نظر، العدد ٢٧، وتعليق يمنى طريف الخولي على نفس المقال (إبريل ٢٠٠١م).

(١٣) السورة (٤) النساء: ١١٣.

(١٤) السورة (٢) البقرة : ٢٨٢.

وجوابي بصورة موجزة هو ما يلي:

لقــد درجنا في وضع مناهج التعليم وفي تطويرها على الحفاوة البالغة وعلى الاهتمام المسرف بالمعرفة Knowledge . ووصل بنا الحال إلى تقديس نصوص قولية، ليست مقدسة في مصادرها، وتمادى بعضنا طوعًا أو كرهًا فأصر على حفظ هــذه النصوص، واتخاذها حجة على الآخرين، وخاصة في الموضوعات والقضايا الجدلــية، وغــدت المعرفة – في تصور بعض الناس – أوثانًا تعبد من دون العقل، وبعــض آخــر لجأ إلى "شخصنة" الفكر ، ونسبة الحق إلى الناس ، بدلاً من نسبة الناس للحق، وغدونا وكأن جوهر العلم الرواية والإحالة، وليست الدراية والأصالة.

وجريــنا فــي تقويم المتعلمين على قياس مدى تذكرهم، وتقدير مدى قدرتهم علــى الحفــظ، ويحــرص بعــض المسئولين عن التعليم على ترديد عبارات مثل: "الامــتحان لم يخرج عن المقرر"، "أو عن الكتاب المقرر"، و"أن الأسئلة التي تقيس التفكــير لم تزد نسبتها على ١٠% من أسئلة الامتحان"، هذا هو التوجه الحالي في وضع مناهج التعليم وفي تطويرها.

والتحول الذي أدعو إليه في تصميم المناهج وإعدادها وتنفيذها هو أن نخفف مــن تركــيزنا على نموذج المعرفة (Knowledge) بمعنى زيادة رصيد المعارف والحــرص على تراكمها، في عقول التلاميذ، وأن نجعل مناط تركيزنا على عمليات التفكــير العلــيا (Higher Thinking Processes) التي يولِّد المتعلمون فيها من خــلال معرفــتهم بقدر "مناسب" من رصيد المعرفة المتاح معارف جديدة، ومتجددة دائمًــا ... إن النموذج الذي أدعو إليه يعني أن نجعل كل المتغيرات التربوية تدور حــول محور مركزي هو "زيادة الفاعلية العقلية" للمتعلمين في جميع مراحل التعليم. والفاعلــية العقلــية ليست قسيمًا للكفاءة الوجدانية ، فمزية الإنسان على ما عداه من الكائــنات عقله. والعقل لا ينفك عن الوجدان، والوجدان لا ينفصل عن العقل. واقرأ معي أحدث ما قرأت في هذا الصدد :

- "دعــنا نمــيز جوانب العرفان المحضة في التربية؛ من الجوانب التي تستهدف نقــل المهــارات الثقافــية، والتي نجدها في مصطلحات البحث مثل: اكتساب

المعــرفة، وتمثــيل المعــرفة Representation، وتحويل المعرفة، وتطبيق المعــرفة؛ بمعــنى اســتخدامها - دعنا نميز جوانب العرفان هذه من جوانب الوجدان والتي تحددها مصطلحات البحث في مثل: العواطف، والاتجاهات نحو المعــرفة، ونحــو المعلمين الذي ينتجون المعرفة للمتعلمين. وهذا الفصل [في المــرجع الــذي نقلت عنه] مخصص للأدلة التي تثبت وجهة النظر القائلة إن **الجانبيــن وجهان لشيء واحد، هو التنشئة الثقافية Enculturation وأن أحدهمــا لا ينفصــل عن الآخر**؛ أي أن اكتساب المهارات الثقافية لا ينفك عن العواطــف والاتجاهــات نحو هذه المهارات، أو نحو الكبار والمؤسسات التي تنقلها للمتعلمين[15].

هذا، وقد اختتم الفصل المنوه عنه في الاقتباس السابق بتأكيد ما يلي:

"قضــينا وقتًا طويلاً نظرنا فيه إلى المدارس على أنها - أساسًا - مؤسسات لنشر المعلومات، واكتساب المعرفة؛ ولكن كثيرًا من البحوث تشير إلى أن المدارس مؤسســات اجتماعية؛ تنعكس فيها القيم التربوية للمجتمع الذي تخدمه المدارس. إن الغــرض الأساســي للتعليم في مدرسة هو أن يسمح للطفل أن يتعلم **عقليًا** مهارات ثقافــية: كالقــراءة والرياضيات، وأن يتعلم **وجدانيًا** مهارات: كالقيم، والاتجاهات، والثقة، وحب الآخرين.

إن عملــيات العرفان وعمليات الوجدان لا يمكن أن ينفك أحدهما عن الآخر؛ بمعــنى أن العملــيات العاطفــية تُحدِثُ كل الفرق في تحديد كيف تكتسب في يسر معظم مهارات التجديد العقلي"[16].

---

(15) Keith Oatly and Sema Nunday: "Rethinking the Role of Emotion in Education". In The Handbook of Education and Development, Edited by Olson, D.R. and Tarrance, N. Malden, Mass: Blackwell Publishers Inc., (1998), Ch. 12, p. 259.

(16) Ibid., p. 271.

لقد استهدفت من الاقتباسيين السابقين أن أؤكد أننا أساسا– إلى حد كبير– فهم تمييز عملية العرفان Cognitive Process من عملية الوجدان Affective Process؛ إنهما عمليتان تكمل إحداهما الأخرى، ومن شأن هذا التكامل الإبقاء على التوازن "العقلوجداني" لدى الفرد. والتمييز – لا يعني الامتياز – وإنما يعني أن العرفان والوجدان وجهان متمايزان لشيء واحد؛ هو العمل الإنساني، الذي تفسده تجزئة بنيته الداخلية الموحدة.

وقد أردت – أيضًا – بهذين الاقتباسيين أن أوضح أن نموذج العمليات العقلية الذي أدعو إلى تبنيه في وضع مناهج التعليم وتطويرها لا يهمل أثر الجوانب الوجدانية في التعليم؛ ولكنه يتعامل معها على أنها الوجه الآخر للعملة الواحدة.

ونموذج العمليات العقلية لا يستبعد المعرفة Knowledge التي تتألف منها محتويات المناهج، ولكنه لا يرى أنها لذاتها وفي ذاتها غاية التعليم؛ إذ إن المعرفة في الحقيقة وسيلة إلى تعلم ما هو أبقى أثرًا، وأكثر نفعًا؛ وهو عمليات التفكير التي يستطيع الفرد من خلالها أن ينقد المعارف المتاحة، وقد يصل نقدها إلى نقضها، وإلى أن يولِّد الفرد من خلالها معارف جديدة؛ تبدو أكثر صدقًا، وأكثر ملاءمة للسياق ، وللواقع الحيوي الذي يعيشه الفرد، وأيسر في تعلمها بالنسبة للمتعلمين.

وسوف أقدم هنا عددًا من الأمثلة ***للعمليات العقلية*** التي يمكن أن تُنمىّ في كافة جوانب المعرفة (علمية – أدبية – سلوكية)، وفي سائر الأنشطة التي تتخذ مادة للتعلم في المدارس. وتعتمد هذه الأمثلة على مسلمة أساسية، مغزاها أن "تعلم" المعارف أو القيم أو الاتجاهات عملية ذاتية خالصة؛ لا تستوي على عودها إلا إذا أنجزها المتعلم – في أية مرحلة من مراحل التعليم – بنفسه، أي أنها عملية تقوم على خبرة Experience المتعلم، وأنها عملية تتأثر بالتوجهات Dispositions التي لدى المتعلم، كما تتأثر بمستوى دافعيته، وأسلوبه (أساليبه) المفضلة في التعلم. وسوف أقدم هنا بعض الأمثلة لعمليات تندرج تحت ما يطلق عليه "التفكير الناقد". والنقد – كما قدمنا قبلاً – هو إحدى قسمات الثقافة الإسلامية[١٧]، التي يجب أن

---

(١٧) راجع ص ص ١٥٧–١٥٨ في هذا الكتاب.

تحــرص مؤسســات التعليم على تنميتها في مراحل التعليم كافة؛ بدءًا من الحضانة ورياض الأطفال، وانتهاء بالدراسات العليا.

ويمكــن القول: إن التفكير الناقد تفكير تأملي استبطاني؛ ينصب على محاولة معــرفة ماهــيات الأشــياء والظواهر والذوات والأحداث والكيانات، بقصد معرفة مكوناتهــا وأجــزائها والعلاقات القائمة بين هذه الأجزاء (الأسباب والنتائج، العموم والخصــوص، الكــل والجــزء، الأصول والامتدادات والمتممات، ونحو ذلك) وما يجــري بيــنها مــن تفاعلات، تجعلها على النحو الذي هي عليه، وتقرير ما يعتقده الفرد من خلال هذه العمليات، ثم تبرير ما يعتقده في شأن الموضوع أو الظاهرة أو الحــدث الذي انصب عليه التفكير في ضوء محكات أو معايير محددة. وأورد فيما يلي بعض الأهداف التي يُبتغى تحقيقها من التحول من **"نموذج المعارف"** في وضع المنهج أو تطويره إلى **"نموذج العمليات العقلية"**.

أولاً: التوجهات Dispositions:

ونعنــي بالــتوجه هــنا طريقة الفرد في تعامله مع الآخرين أو طريقته في التفكــير فــي الموضــوعات والأحداث والظواهر والأشياء، ويعبر عنه أحيانًا بأنه المــزاج الغالــب في السلوك العملي للفرد أو في طريقة تفكيره. والتوجهات – فيما أرى – مثال جيد للبوتقة التي ينصهر فيها ما يظنه بعض الناس "عقليًا" محضًا، وما يظنه آخرون "وجدانيًا" خالصًا، وما حاولت أن أطلق عليه مصطلح "عقلوجداني".

ويقــال فــي هذا الصدد إن **"التفكير الناقد"** يجيده من تكون لديهم التوجهات التالية[١٨]:

---

(١٨) اعتمد فــي هذا التصنيف على :

- Ennis, R.H. "A Taxonomy of Critical Thinking". In Baron and Steinberg (Eds.) Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. New York: Freeman 1987.
- Marzano, R.J. and Others. Dimensions of Thinking: A Frame for Curriculum and Instruction. USA: ASCD Publications, Stock, No. 611-872733, 1988, pp. 18-19.

- انفتاح العقل. ومن تجلياته أن يحتفي صاحبه بوجهة النظر المخالفة لوجهة نظره، وأن يعقل المنطلقات الأساسية لوجهة النظر المخالفة، وأن يتأنى في إصدار الأحكام؛ حتى تتوفر لديه أدلة أو قرائن أو أسانيد كافية لتأييد الحكم.
- يتخذ موقفاً جديدًا أو يغير موقفه حين تبدو براهين أو أسباب كافية لذلك.
- يضـــع فـــي اعتــباره – دائمًا – الموقف الكلي، ولا يركز على الأجزاء، ويظل تفكيره دائمًا لصيقاً بالموضوع الرئيسي الذي يدور حوله الحوار.
- يحـــرص دائمًا على أن يبلور لنفسه – أولاً – صياغة واضحة للمبحث أو القضية أو المشكلة التي يسهم في تشخيصها، ومحاولة حلها.
- أن يكـــون حساسًـــا لمشـــاعر الآخرين، ومستويات معرفتهم، ومدى عمق استيعابهم للموضوع أو القضية التي ينصب عليها الحوار.

ثانيًا : القدرات:

ويحـــتاج النجاح في التفكير الناقد إلى أن يستحوذ صاحبه، أو من يراد تنمية هـــذا التفكير لديهم على قدرات، تنضوي تحت كل منها مهارات، وذلك على الوجه التالي:

١- **القدرة على البيان والإيضاح**: وتنضوي تحتها مهارات مثل:

- الكفاءة في صياغة المشكلة على نحو يمكن الآخرين من فهمها.
- المهارة في صياغة المعايير والمحكات التي جعلت من الموضوع معضلة، أو قضية جدلية، أو موقفاً مشكلاً.
- المهارة في الرؤية الكلية للموقف في ضوء "طبوغرافيا" أجزائه.
- المهارة في تلخيص الآراء ووجهات النظر المختلفة.

٢- **القدرة على تحليل الحجج والبراهين**: وتندرج تحتها مهارات منها:

- تمييز ما يمكن أن يطلق عليه مصطلح "قرار" مما يمكن وصفه بأنه "سبب" أو "علة".
- معرفة الأسباب المعلنة والمضمرة في الموقف.
- المهارة في إدراك أوجه الشبه، ووجوه الافتراق.

- المهارة في التعرف على ما ليست له صلة وثيقة بالموقف.
- المهـــارة فـــي استيعاب بنية البرهان أو الحجة (البرهان اللفظي – البرهان الرياضي ، البرهان التشكيلي، البرهان الرمزي).

٣- القـــدرة علـــى مواجهة تحديات الموقف بالسؤال والجواب؛ لنفسه وللآخرين على سواء، ويمكن أن نمثل لها بمهارات التساؤل التالية:

- لمـــاذا حـــدث هذا؟ ولماذا امتنعت بدائل أخرى؟ وماذا كان يتوقع لو حدث بديل آخر هو ...؟
- ما جوهر المشكلة؟ ما أمراضها التي تعبر عنها هذه الأعراض؟
- مـــاذا تعني مصطلحات مثل: "إبداع" – "مشاركة" – "اتباع"؛ بمعنى تحديد وتحرير وتوضيح المصطلحات.
- ماذا لديك من أمثلة على ما تقول؟ أو خذ مثالاً على هذا؟
- ما الفروق التي كانت ستحدث لو أن ....؟
- ما الحقائق في هذا الموقف؟ وما الآراء الشخصية فيه؟
- ماذا كنت تفعل لو ووجهت أنت بهذا الموقف؟

ثالثا : عادات ومستحبات:

وثمـــة عادات مستحسنة، وأمور مستحبة، من شأنها أن تدعم "التفكير الناقد"، وهـــي عـــادات، وزانـــات يمكن أن تنميها مؤسسات التعليم ومراكز البحث. ومن أبرزها:

☐ القـــدرة على تقدير مدى الموثوقية Trusfullness في المصادر المختلفة التي يلجأ إليها الفرد ومن أهمها ما يلي:

- أن تكـــون لـــدى الباحـــث خبرة في الموضوع الذي يتصدى للمشاركة فيه تطبيـــقًا لقـــول الحـــق: ﴿ **وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً** ﴾[١٩].

---

(١٩) السورة (١٧) الإسراء: ٣٦.

- وألا يكــذب بدون إحاطة حتى لا يصدق عليه قول الله تعالى: ﴿ بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ ﴾[20].
- وألا يثبت إلا ما هو على يقين منه، إعمالاً لما نهى عنه الحق عز وتعالى: ﴿ وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلا ظَنّاً إِنَّ الظَّنَّ لا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ ﴾[21].
- ألا يتصــدى الباحــث للانغماس في موضوعات أو مواقف بحثية تتنازعه فيها اهتمامات تفسد التفكير؛ فلا يتصدى للحكم على أمور أو قضايا لأناس يرتبطون به أوثق ارتباط (مثلاً: الزوج، والأبناء، والأصهار).
- أن يكــون الباحــث قادرًا على انتقاء مصادر المعرفة ومراجع المعلومات الموثوق فيها، وأن يحذر مخاطر الانبهار بالشهرة أو الدعاية التي يصممها أناس لأنفسهم أو تصمم لهم.
- أن يلجــأ الباحــث في دراساته النقدية إلى إجراءات ثابتة نسبيًا ومستقرة، وألا يخضـــع لأنـــواع الضغط والإغراء المختلفة التي يصطنعها المفسدون في الأرض؛ لخدمة أهداف خاصة بهم.
- أن يحــرص الباحــث علـــى أن يكــون بين إجراء ملاحظاته المكتبية أو الميدانــية أو الحواريـــة وتقريره الشفوي أو المكتوب عن هذه الملاحظات والدراســات أقصــر وقــت؛ بحيث يظل دائمًا على ذكر من قرائن السياق الذي أنجز فيه بحثه.
- أن يفــرّق الباحــث بيــن الــتقرير Report وتــرديد أقــوال الآخريــن Hearsaying فالثانـــي روايات وحكايات عما قال الآخرون؛ قد تتدخل في نســيجها الإشـــاعات وسيئات تناقل الآراء؛ أما الأول فهو قول محدد يقرر فيه الباحث نتائج بحثه، وخلاصة دراساته مقرونة بالحجج والبراهين. وفي مأثوراتــنا العربية مقولة – لا أذكر من قالها – "آفة العلم الرواية وصحته الدرايــة". هــذا، ويفــرق أهــل القانون بين تقرير الملاحِظ نفسه، والدليل

---

(٢٠) السورة (١٠) يونس: ٣٩.
(٢١) السورة (١٠) يونس: ٣٦.

السماعي الذي يقول صاحبه إنه سمعه من آخرين. ويعتبر هذا شهادة من الدرجة الثانية لا يؤخذ بها في أغلب الأحوال.

هذا، والنموذج الذي دعوت إليه هنا وقدمت أمثلة لصياغة أهدافه يحتاج إلى تحديد للموضوعات والظواهر والقضايا التي تتخذ مادة لإنماء "التفكير الناقد"؛ لأن التفكير لا ينمي في فراغ؛ ولذا فإن المتخصصين في أنظمة المعرفة المختلفة – في الكليات الجامعية وفي مراكز البحوث – مطالبون بإعادة النظر في بنية Structure كل مادة دراسية (اللغات – الفيزياء – الكيمياء – البيولوجي – المواد الاجتماعية – العلوم الإنسانية ... وهكذا). وذلك في ضوء الثورة العلمية الحادثة الآن في مجالات: البيولوجيا الجزيئية، وعلوم اللغة، والمعلوماتية، وما ترتب على هذه الثورة في مجالات أخرى كالفلسفة، وسائر فروع العلم الطبيعي، والتقنيات، والعلم الاجتماعي.

وسوف أكتفي في التأكيد على دواعي المراجعة الجذرية لبنية المعرفة الإنسانية، بذكر خلاصة مركزة لما نشر حديثًا باللغة العربية حول ضرورة هذه المراجعة. يرى د. نبيل علي ، ما يلي[٢٢]:

- أن نظرة العلماء إلى العلم في مجالات الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي المختلفة قد تغيرت؛ حيث تراجعت الفيزياء الكلاسيكية بخطى متسارعة؛ وأدى هذا إلى تراجع الحتميات: البيولوجية، والاجتماعية، والتاريخية، واللغوية، والاقتصادية، والسيكولوجية التي كانت سائدة في القرن العشرين، وتأكدت للعلماء وفلاسفة العلم حقيقة أن القوانين التي تولدت في مجالات العلوم المختلفة لا يصدق عليها صفات اليقين، والانتظام، والخطية Linear ، والإطراد، والتدرج، والتراكم . وأن العلم الحالي يحمل في جوفه جرثومة خطئه، وشروط تخطئته، وأن الثغرة القائمة بين الواقع المعقد للظواهر الطبيعية والاجتماعية وما أقره العلم –

---

(٢٢) نبيل علي. "وراثة اللغة ولغة الوراثة". القاهرة: مجلة الكتب وجهات نظر، العدد السابع والعشرون (إبريل ٢٠٠١)، ص ص ٢٢-٢٩.

حـتى الآن – تكشـف عـن عـدم قدرة العقل البشري على إدراك تعقد الظواهر وسبر أغوارها[٢٣].

وفـي عـبارة أخـرى يرى "نبيل علي" أن الكون في ظواهره الطبيعية ليس علـى الـنحو الوديع المسالم الذي افترضه "نيوتن" في قانون "الجاذبية" وفي ثنائـية "الفعـل ورد الفعل". وأن المجتمع ليس آلية بيولوجية تعمل في ضوء مـبدأ "البقاء للأصلح"، وأن تطور الكائنات فيه ليس آلية يسيطر عليها قانون الانـتخاب الطبيعي، وأن آلية السوق ليست محكومة بالعرض والطلب، وأن التاريخ ليس آلية توجه الأحداث في مسار خطي صوب غايات معينة متأثرًا بالمادية الجدلية[٢٤].

وأحسـب أن الصـواب فـي هذا المجال هو أن نعترف أن ثقافة المعرفة الإنسـانية ثقافـة ناقصـة مهمـا تراكمت، وأن ثقافة التخصص، والرؤية الجزئية الدقيقة تفتقر دائمًا إلى شمولية الواقع الفعلي، وهذا الواقع فيما يبدو – يحتم أن تكون محاولتنا لفهم – أصغر وحدة داخل أي كيان مركب معقد – فـي ضـوء حركة السياق الذي يكتنفه؛ أي أن المعرفة يجب ألا تتوقف عـند معـرفة خصائص وحركة الأجزاء، وإنما يجب أن نطمح إلى مفهوم الكـل الشـامل الـذي يجسم الأجزاء. واعتقد أن مثل هذا التوجه في النظر والبحث يمكن أن يؤدي إلى المفاهيم الجامعة الموحدة Unifying Concepts

- ونتـيجة لهـذا الـتحول الهـائل في النظر إلى الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعـي بدأت تظهر مفاهيم مُوحدة بين المعارف في مجالات يظن أن المعـارف فـيهـا متـنافرة، لا تلتقي ومتباعدة لا تتوحد. وقد أورد "**نبيل علـي**" في مقالـه نموذجًا ركـز فيه على مواضع الالتقاء والافتراق بين المعارف المستقرة في علم اللغويات Linguistics ، وخاصة نتائج أبحاث بنـيوية "تشومسكي" وأنصاره والمعارف المولدة في البيولوجيا الجزيئية، مؤكدًا أن المفاهيم الموحدة بينهما جاءت ثمرة للقاء العلم في هذين المجالين

---

(٢٣) المرجع السابق، ص ٢٧.

(٢٤) المرجع السابق .

بتكنولوجيا المعلومات. واعتبر هذا زواجًا سعيدًا بين اللغة والبيولوجيا الجزئية؛ حيث أكد أن أوجه الشبه بينهما متدرجة على مستويات عدة: كالنص، والفصل، والفقرة، والكلمة، والمعجم والمعنى والنحو[٢٥]. وخلص في هذا الصدد إلى أن الالتقاء والافتراق بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات ينصب على بعض الجوانب الرئيسية لمنظومة اللغة، وهي :

١- العمومية. ٢- خصيصة التوليد. ٣- ثنائية البنية.

٤- نمط التطور ٥- الحساسية للسياق ٦- آلة الاشتقاق

٧- خصيصة التضاد. ٨- الخلاص اللغوي. ٩- الحتمية.

١٠- المنهجية العلمية[٢٦].

وأحسب أن الثورة القائمة في البيولوجيا، وعلوم اللغة سوف تفرز مفاهيم موحدة في مجالات المعرفة الأخرى مثل علم نفس التعرف **Cognitive Psychology**

❑ صفوة القول:

وننهي الحديث عن مُدخل "المنهج" في نسق التعليم بتأكيد أن المنهج يحتاج إلى جهد مشترك يقوم به المتخصصون في الأقسام والشعب العلمية في الطبيعيات والاجتماعيات والإنسانيات والفنون في الجامعات وفي مراكز البحوث متعاونين مع المتخصصين في مناهج التعليم – بالمعنى الواسع للمنهج – لإعادة بنية المواد التي تعلم في المدارس في ضوء البحوث الحديثة التي قدمت مثالاً لها فيما قاله "د. نبيل علي".

وأعتقد أن هذا الجهد ينبغي أن يَستهدف الوصول إلى نوعية معينة من محتويات المناهج تتصف بالتركيز والتعمق وربط محتوى المنهج بالواقع المعيش الذي يجعل لتعلم المنهج معنى ومغزى في أذهان المتعلمين، وهذا من شأنه أن يزيد في مستوى دافعيتهم للتعلم، وأن ينمي مهارات التفكير العليا لديهم، وأن يربي فيهم عادة التعلم الذاتي مدى الحياة.

---

(٢٥) المرجع السابق، ص ٢٤.

(٢٦) المرجع السابق، ص ص ٢٤-٢٥.

ولابـد لـي قـبل أن أنهي الحديث عن مُدْخل "المناهج" في "نسق التعليم" أن أشـير إلـى أن مناهج التعليم في البلاد الإسلامية والعربية تفتقد إلى تأكيد أن تسهم المدرسـة فـي التربية الخلقية للمتعلمين. والمؤسف أن تفهم بعض وزارات التربية والتعلـيم فـي بلادنا مسئولية التربية الخلقية على أنها مقررات تختار، وتؤلف فيها كتـب، علـى النحو المتبع في المواد الأخرى. وينبغي في هذا الأمر أن نتصارح، وأن نعمد إلى نقد ذواتنا وأعمالنا في هذا المجال. ولذا أستأذن في تأكيد ما يلي:

١- الأسلوب الفعال في التربية الخلقية هو أن نكون نحن الكبار – آباء وأمهات، معلميـن ومعلمـات، ومعاونين ومعاونات – قدوة لأبنائنا؛ في أداء الأعمال المنوطة بنا في مواعيدها، وفي أن نكون صادقين ومتقنين لهذه الأعمال قدر وسـعنا، وأن نحرص دائمًا على تأكيد القيم الإنسانية المشتركة التي تتسم بها ثقافتـنا الإسلامية؛ فالإيمان بالله الواحد يجب أن يحررنا من الخوف من أي سـلطة كانت، وأن يكون رائدنا في التعامل مع هذه السلطة هو أداء الوظائف المـنوطة بنا، وأن علينا واجب إبداء النصح لها، والنهي عن المنكر بالحكمة والموعظـة الحسنة، وأن يتسم سلوكنا بالأخوة الإنسانية، والتعاون والتسامح، وتقديم الصالح العام على الصالح الخاص.

٢- أن تحـرص إدارات المـدارس وإدارة التعليم والإدارة المركزية للتعليم على الالـتزام بمـبدأ الشورى والمشاركة في الفكر وفي العمل، وأن تتخلص من نزعات الاستبداد بالرأي، وأن يحترم رأي الأغلبية في اتخاذ القرارات، وأن يسـمع رأي الأقلـية ويناقش ويستفاد به. وأن يتم تداول المواقع القيادية في مؤسسات التعليم.

٣- يجـب أن نصل التعليم في المدارس – دائمًا – بالواقع المعيش الذي يحيا فيه التلاميذ، وأن يبدو هذا جليًا في سياسات التعليم وفي المواد التعليمية التي تعد للتلاميذ، وأن يستند التعليم دائمًا إلى خبرة المتعلم، ويقوم على نشاطه الذاتي، فهذا من شأنه أن يزيد في إقبال الطلاب على التعليم.

٤- يجـب أن تتغـير الصورة المستقرة في أذهان أغلب المعلمين عن المتعلمين – حـتى في مرحلة ما قبل المدرسة – فهم ليسوا عاجزين عن التفكير، إنهم

يفكـــرون ويصـــدرون أحكامًا على الكبار - وإن كان السياق الاجتماعي لا يســـمح لهـــم بالتعبير عن هذه الأحكام. وهم - أيضًا - قادرون على التعلم، والنضـــج الذاتي، وأن على المعلمين أن يفسحوا لطاقات المتعلمين العقلية أن تعمـــل، ولكفـــاءتهم الاجتماعية أن توظف، وأفضل المعلمين - فيما أعتقد - لـــيس أقدرهـــم علـــى الحديث إلى المتعلمين، ولكن أفضلهم هو من يستثير المتعلميـــن إلى التفكير والتعبير، هو من يستطيع أن يقلل حديثه إلى أقل قدر ممكن، وأن يتيح معظم الوقت للمتعلمين. وأكتفي بالقول إن دور المعلم يجب أن يـــتحول إلـــى أنه ميسر للتعلم، وليس منشئًا له. وما أعظم وأحكم ما قاله جبران[٢٧] في كتابه "النبي" عندما تحدث عن التعليم :

" لا يستطيع إنسان أن يكشف لك عن شيء إلا إذا كان غافيًا في فجر معرفتك. المعلم الذي يمشي بين مريديه لا يعطي من حكمته، بل من إيمانه ومحبته، فإن كان قد أوتي الحكمة حقًا، فإنه لا يدعك تلج باب حكمته، بل يقودك إلى عتبة فكرك أنت... وكما أن كل واحد منكم قائم بذاته في علم الله، كذلك يجب أن يكون كل منكم قائمًا بذاته في علمه بالله، وفهم أسرار الأرض ".

المدخل الثالث: إعداد العاملين في مجال التعليم

ومـــن المُدخـــلات ذات الأثر البالغ في نواتج النسق التعليمي إعداد الكوادر التـــي تعمل على تحقيق أهداف النسق. وهؤلاء يتوزعون إلى فئات ثلاث: المعلمون والمديـــرون والمعاونون. وتتحدد أهمية كل فئة في التأثير في نواتج النظام التعليمي بمـــدى قربها أو بعدها من المواقف التعليمية داخل قاعات الدراسة وفي المختبرات. وقـــد دلت بحوث كثيرة على أن المعلمين يعتبرون عاملاً من العوامل الحاسمة في نواتج الموقف التعليمي عند تساوي المتغيرات الأخرى ذات الأثر في الموقف.

---

(٢٧) جـــبران خليل جبران. روائع جبران خليل جبران. الأعمال الكاملة. ترجمة ثروت عكاشة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ت)، ص ٨٠.

تعليم المعلمين :

المعلمــون في مراحل التعليم كافة هم العاملون على خطوط الإنتاج التعليمي – إن صـــح التعبير – وقد عينت الثقافة الإسلامية – عبر التاريخ – عناية بالغة بما يجـب أن يتوفر في المعلمين والمتعلمين من خصائص وآداب، وفي القرآن الكريم آيـــات كثيرة تحث الناس على التعلم والتفكر والتدبر، وتحصيل المعرفة عن الكون الذي يكتنف الإنسان، وآيات كثيرة تكرم العلم والعلماء.

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾(٢٨).

﴿ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الأَلْبَابِ ﴾(٢٩).

ورســـول الإســـلام ﷺ كـــان متعلمًا؛ فقد وُصف في القرآن الكريم بقول الله تعالى: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَى إِنْ هُوَ إِلا وَحْيٌ يُوحَى عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى ﴾(٣٠).

والتعليم عمل يجب أن يتخصص فيه نفر يعرفون مراميه وأسراره وأساليبه، وهـــو مشـــمول بأمر الله: ﴿ فَلَوْلا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ ﴾(٣١).

وقـــد اهتم المسلمون منذ العهد النبوي الشريف بالتعليم بوصفه الوسيلة المثلى لنشـــر الدعوة، وكان تعليمًا عامًا يشمل الصغار والكبار على سواء، ولم يكن العمر الزمنـــي قـــيدًا علـــى التعلـــيم في بدايته أو في مداه، ولم يكن لمجالس التعليم مكان محـــدد، إذ كان التعليم يتم في المساجد، وفي الكتاتيب التي كانت تلحق بالمساجد أو تنشـــأ قريبًا منها، وفي حوانيت الوراقين. وكانت التربية عملية شاملة متكاملة، يهتم فـــيها باســـتيعاب النصوص وفهم الدلالات، وإجادة الأداء اللغوي الشفوي والكتابي مـــثلما يهـــتم فيها بنفس القدر من العناية بالسلوك الشخصي، والتقيد بالآداب العامة والخاصة.

---

(٢٨) السورة (٥٨) المجادلة: ١١.
(٢٩) السورة (٣٩) الزمر: ٩.
(٣٠) السورة (٥٣) النجم: ٣-٥.
(٣١) السورة (٩) التوبة: ١٢٢.

وتـــابع المســـلمون العـــناية بالعلم والتعليم؛ يستوى في ذلك العلوم: الدينية، واللغويـــة، والطبيعـــية، والكـــيماوية، والطبـــية، والهندســـية، والرياضية، والآلية، والعقلـــية، على نحو ما وثقه المؤرخ ورائد علم الاجتماع **"عبد الرحمن بن خلدون"** (٧٣٢- ٨٠٨هـــ: ١٣٣٢- ١٤٠٦هـــ) فـــي مقدمـــته التي أبرز فيها أن "العلم والتعلـــيم أمر طبيعي ومطلوب للعمران البشري"، وأن ثمة علاقة طردية بين التقدم الحضـــاري وارتفاع مستوى العلم والتعليم، وقدم أمثلة من واقع عصره على ثبوت هـــذه العلاقـــة. وشـــدَّد على أن تعليم العلم يحتاج "إلى الحذق والتفنين فيه ومعرفة ميادنه وقواعده"(٣٢).

وحفـــاوة الـــثقافة الإســـلامية بتعليم المؤدبين والمعلمين مشهودة في عدد من المؤلفات التي ألفت خصيصًا لهذا الغرض، أو وردت ضمن كتب موسوعية. ولعل من أبرزها ما يلي:

- "آداب المعلمين" لابن سحنون (ت ٢٥٦ هـــ).
- الرســـالة المفصـــلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي (ت ٤٠٣هـــ).
- كتاب تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق لابن مسكويه (ت ٤٢١ هـــ).
- "أدب الدنـــيا والديـــن" و "الأحكام السلطانية والولايات الدينية" لأبي الحسن علي الماوردي (ت ٤٥٠ هـــ).
- "إحياء علوم الدين" الجزء الأول، للإمام أبي حامد الغزالي (ت ٥٠٥ هـــ).
- أيها الولد للإمام الغزالي.
- تعليم المتعلم، طريق التعلم للزرنوحي (ت ٥٩١ هـــ).
- تذكـــرة الســـامع والمـــتكلم فـــي آداب العـــالم والمـــتعلم. لابـــن جُماعة (ت ٧٣٣هـــ)
- "المقدمة" لابن خلدون (ن ٨٠٨ هـــ) باب تعليم الولدان وباب الصنائع.
- رسالة المعلمين للجاحظ (ت ٢٥٥ هـــ).

---

(٣٢) ابـــن خلـــدون. مقدمـــة ابن خلدون، القاهرة: دار الشعب (د- ت) الباب السادس، ص ص ٣٩٠- ٤٨٢. وانظر: ص٢١٧ – ٢١٨في هذا الكتاب.

وأرجو في هذا المقام أن أضع أمام قارئ هذا الكتاب بعض ما قال العلماء المسلمون في تربية المعلمين:

رؤية أبي حامد الغزالي:

عقد أبو حامد الغزالي في كتابه (إحياء علوم الدين) في الجزء الأول، بابًا جعل عنوانه "في آداب المعلم والمتعلم"(٣٣).

يقول الغزالي في هذا الباب:

إن آداب المتعلم ووظائفه كثيرة ، ولكن تَنْظِم تعاريفَها عشرُ جمل:

(١) "تقديم طهارة النفس من رذائل الأخلاق ومذموم الصفات"، وتحت هذه الجملة ذكر أمثلة لرذائل الخلق عدَّ منها : الغضب، والتكالب على الدنيا، والخوض في أعراض الناس.

(٢) "أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا، ويبعد عن الأهل والوطن ، فإن العلائق شاغلة وصارفة" ﴿ مَا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِنْ قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِ ﴾(٣٤).
(وهذه دعوة إلى ضرورة أن يتفرغ المعلم المتعلم دائمًا لتحصيل العلم، وأن يتحمل في سبيل ذلك ما قد يضطر إليه من بعده عن أهله، وفيها إشارة إلى أن مؤسسات التعليم كانت موطنة في أصقاع متباعدة).

(٣) "ألا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم، بل يلقي إليه زمام أمره بالكلية في كل تفصيل ، ويذعن لنصيحته إذعان المريض للطبيب ... فالعلم لا ينال إلا بالتواضع وإلقاء السمع ... ﴿ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾(٣٥).
(والاستشهاد بالآية الكريمة غير مبرر في هذا المقام؛ فإلقاء السمع والحضور القوي للمتعلم مطلوب، ولكن الدعوى إلى الإذعان والخضوع

---

(٣٣) الغزالي، الإمام محمد أبو حامد بن محمد. إحياء علوم الدين. الجزء الأول. بيروت: دار الكتب العلمية (د.ت)، ص ص ٦٢-٧٢.
(٣٤) السورة (٣٣) الأحزاب: ٤.
(٣٥) السورة (٥٢) ق: ٣٧

عملية سيطرة تتنافى مع خصيصة العقلانية التي وسمنا بها الثقافة الإسلامية التي تستدعي إعمال العقل وتنمية التفكير الناقد).

(٤) أن يحترز الخائض [الخوض] في العلم في مبدأ الأمر، والإصغاء إلى اختلاف الناس سواء في علوم الدنيا أو علوم الآخرة ... وإن لم يكن أستاذه مستقلاً باختيار رأي واحد؛ وإنما عادته نقل المذاهب، وما قيل فيها فليحذر منه، فإن إضلاله أكثر من إرشاده"

(المفارقة بين مغزى هذه الجملة وسابقتيها تتمثل في "الإذعان للمعلم" هناك، والتحذير من "إضلاله" في هذه الجملة، ولذا تجب التفرقة بين مواضع الاختلاف؛ فالاختلاف في أساسيات الدين الإسلامي أمر غير مقبول، وما عدا ذلك من متغيرات الدنيا الاختلاف فيه مطلوب ومعقول ومقبول، وإلا فإن التعليم سوف ينتج أنماطًا من البشر أشبه بالقوالب التي تنتجها مصانع الطوب).

(٥) ألا يدع طالب العلم فنًا من العلوم المحمودة، ولا نوعًا من أنواعها إلا وينظر فيه نظرًا يطلع به على مقصده وغايته ... فإن العلوم متفاوتة وبعضها مرتبط ببعض". ودعا الغزالي إلى ألا يعادي الناس ما يجهلون من العلوم، فالله تعالى يقول: ﴿ وَإِذْ لَمْ يَهْتَدُوا بِهِ فَسَيَقُولُونَ هَذَا إِفْكٌ قَدِيمٌ ﴾(٣٦).

(٦) "ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة؛ بل يراعي الترتيب، ويبدأ بالأهم". (يحتاج المعلم إلى إرشاد موسع في هذا الصدد).

(٧) "ألا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله؛ فإن العلوم مرتبة ترتيبًا ضروريًا، وبعضها طريق إلى بعض، والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدرج". (والجملتان السابقتان تشيران إلى أن الغزالي كان يستشعر أن لكل علم بنية محكمة متكاملة، ييسر فيها تعلمُ السابق تعلمَ اللاحق، ويُثبت اللاحق تعلمَ السابق. أما قوله إن بعض العلوم طريق إلى بعضها الآخر فهي لفتة ذكية ومبكرة جدًا لمقولة اعتمد عليها بعض المفكرين في تصنيف

---

(٣٦) السورة (٤٦) الأحقاف: ١١.

العلوم، حيث جعل "أوجست كونت" دراسة الكيمياء مطلبًا يسبق البيولوجيا، وهذا رأي قد عرضناه قبلاً في حديثنا عن المنهج).

ونكتفي هنا بالقول إن ترتيب العلوم بعضها على بعض ينبغي ألا يُنظر إليه نظرة خطية – كما فهم – تصنيف كونت – خطأ – وإنما يجب أن تفهم على أن المعارف البشرية منظومة يتفاعل بعضها مع بعض في صورة دائرية لولبية وليست خطية[٣٧].

(٨) "أن يعرف السبب الذي يدرك به أشرف العلوم ... وذلك كعلم الدين وعلم الطب؛ فإن ثمرة أحدهما الحياة الأبدية، وثمرة الآخر الحياة الفانية فيكون علم الدين أشرف".

(التفاضل في شرف العلوم حقيقة تتغير تبعًا لمتغيرات كثيرة في المجتمع، وأرى – والله أعلم – أن المفاضلة بين علوم الدنيا وعلوم الدين غير واردة، فمقاصد الإسلام: الدين، والنفس والعقل، والمال، والنسل، مقاصد أساسية يجب النظر إليها على أنها منظومة دائرية لولبية، وثابت أن صلاح الدنيا أساس لصلاح الدين وصلاح الدين مدعاة لصلاح الدنيا في المنظور الإسلامي).

(٩) "أن يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة، وفي المآل القرب من الله سبحانه وتعالى.. و لا يقصد به الرئاسة والمال والجاه ومماراة السفهاء ومباراة الأقران".

(اتفق مع القول إن التعليم لا يطلب للرئاسة والمنافقة والمنافسة، واختلف في مقولة أن التعليم لا يطلب للمال، لأن العلم الذي لا ينفع صاحبه أو مجتمعه علم مذموم).

(١٠) "أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد؛ كيما يؤثر الرفيع القريب على البعيد، والمهم على غيره، ومعنى المهم ما يهمك، ولا يهمك إلا شأنك في الدنيا والآخرة".

* * *

---

(٣٧) راجع ص ص ١٨٥– ١٨٨ في هذا الكتاب.

وبعـــد، فـــإن مـــا نقلته عن الغزالي في الفقرات السابقة كلام قيل عن آداب المـــتعلم بعامة في عصره؛ كانت وفاته عام (٥٠٥ هجرية)، أي أنه فكر عالم مفكر مضى على رحيله حوالي ألف سنة، وقد حرصت على أن أضعه تحت نظر القارئ لنـــتأمله ســـويًا، ولننظر كيف تغير الواقع الإسلامي اليوم عن واقع عصور سبقت، وكـــلام الغزالـــي لـــيس مقدسًا، وإنما هو كلام إنسان، يؤخذ منه، ويرد عليه، وقد أوجـــزت ما أردت أن أعلق به على كل جملة، ووضعت تعليقي بين قوسين – كما رأيت – ولننظر الآن فيما قال عن "المعلم".

آداب المرشد المعلم :

وفـــي ذات الـــباب تحدث الغزالي عن وظائف "المرشد المعلم" وقال إن من اشـــتغل بالتعلـــيم فقد تقلد أمرًا عظيمًا وخطرًا جسيمًا؛ فليحفظ آدابه ووظائفه. وعدَّ وظـــائف المرشد المعلم". (وصف المعلم بأنه مرشد يمثل بادرة متقدمة أو إرهاصًا بأن دور المعلم هو إرشاد المتعلم لأن يحسن التعلم، وأن التعلم عملية ذاتية يجب أن ينهض بها المتعلم).

(١) أن يشـــفق على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه اقتداء بالرسول محمد ﷺ حينما قال : "إنما أنا لكم مثل الوالد لولده"[٣٨]. وأبان أن من حق أبناء الرجل الواحـــد الـــتحاب والتعاون، لا التحاسد والتباغض ، وقال إنهم بهذا الوصف داخلـــون في مقتضى قوله تعالى : ﴿ الْأَخِلَّاءُ يَوْمَئِذٍ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلَّا الْمُتَّقِينَ ﴾[٣٩].

(٢) الاقـــتداء بصاحب الشرع صلوات الله عليه، فلا يطلب أجرًا على إفادة العلم ولا يقصـــد بـــه جـــزاء ولا شكورًا، بل يُعلم لوجه الله تعالى وطلبًا للتقرب (واضـــح أن هـــذه ممارســـة يســـتحيل الأخـــذ بها في سياسة المتعلم الآن؛ لاعتبارات كثيرة).

---

(٣٨) أخرجه أبو داود والنسائي وابن ماجه وابن حبان من حديث أبي هريرة.
(٣٩) السورة (٤٣) الزخرف: ٦٧.

(٣) ألا يفوت أية فرصة تتاح لنصح المتعلم؛ وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها، أو التشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من العلم الجلي (فكرة معاونة المتعلم على إدراك مواطن القوة ومواطن الضعف في أدائه).

(٤) من دقائق صناعة التعلم أن يزجر المعلمُ المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض لا التصريح، وبطريق الرحمة لا التوبيخ. (وهذا ما تنادي به نظريات علم النفس الحديثة الآن).

(٥) ألا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي لا تدخل في تخصصه؛ كأن يقبح معلم اللغة علم الفقه، أو يُقبح معلم الفقه الحديث أو التفسير (فكرة التعصبات للتخصص أو للمعهد الذي تخرج فيه المعلم).

(٦) أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه؛ فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله أو يحبط علمه وعقله؛ اقتداء بحديث الرسول : "نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم، ونكلمهم على قدر عقولهم"[٤٠]. (مبدأ ضرورة التلاؤم بين بنية المادة المتعلمة والبنية الذهنية للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة).

(٧) أن يلقي إلى المتعلم القاصر ما هو جلّي ولائق به؛ فلا يذكر له ما وراء الجلّي من دقائق الأمور؛ فإن ذلك يخفف رغبة المتعلم في الجلي، ويشوش عقله، ويجعله يتوهم أن كل أحد أهل لكل علم دقيق. (جملة داعمة لتعليقنا على الجملة السابقة).

(٨) أن يكون المعلم كاملاً بعمله؛ فلا يكذب قوله فعله؛ وكل من تناول شيئًا، وقال للناس لا تتناوله، سخر الناس به واتهموه. وصدق عليه قول الله تعالى: **﴿ أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلا تَعْقِلُونَ ﴾**[٤١]. **﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتاً عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ ﴾**[٤٢].

* * *

---

(٤٠) عند أبي داود من حديث عائشة رضي الله عنها "أنزلوا الناس منازلهم".
(٤١) السورة (٢) البقرة: ٤٤.
(٤٢) السورة (٦١) الصف: ٢-٣.

قدمـــت ما قال الغزالي عن خصائص المتعلم والمعلم لأوضح لك أن العناية بتربـــية المعلميـــن مَعْلَـــمٌ ذو جـــذور عميقة في الثقافة الإسلامية؛ وهذا الجهد الذي عرضـــناه موجـــزًا جزء من التراث الثقافي الذي يجب أن تكون لنا في شأنه نظرة نـــاقدة، تـــأخذ منه ما يناسب حال الأمة في العصر الحاضر، وترفض ما ترى عدم صلاحيته.

وانتقل إلى تقرير رؤيتي لدور المعلم من المنظور الإسلامي.

دور المعلم من المنظور الإسلامي:

إن دور المعلم في المجتمعات العربـــية والإسلامية – يجب أن يؤسس على ركائـــز أساسية للثقافة الإسلامية؛ قدمناها في الفصل الثاني على أنها: عقيدة الإيمان بأحديـــة الخـــالق جـــل وتقدس ، ومن شأن هذه العقيدة أن تحرر الناس من الخوف والخضـــوع – كـــرهًا وقســـرًا – لأية قوة مخلوقة. وأنها ثقافة إنسانية تؤمن بوحدة البشـــر، وتؤمـــن في الوقت ذاته بتنوع ثقافاتهم ولغاتهم، وتعد هذا نعمة من نعم الله الكـــبرى. والـــناس من منظور هذه الثقافة لا يتفاضلون بلون أو عرق أو جنس، بل إن أكرمهم عند الله هو أقدرهم على أداء واجبات الإنسان السوي المستخلف عن الله فـــي الأرض، وقلـــنا إنهـــا ثقافـــة كلـــية تتكامل فيها العقيدة والشريعة والمعاملات والأخـــلاق، فـــي مدى واسع يمتد بين الفرد والأسرة والمجتمع، والأمة الإسلامية، والإنســـانية كلها. وقلنا إنها ثقافة عقلانية، تدعو الناس إلى إعمال عقولهم في كتاب الوحـــي وفي آفاق العالم المشهود، وإنها تزكي التفكير الناقد للذات وللآخر استهدافًا لإثـــراء العمـــران البشري، وقلنا – آنذاك – إن العقل ضروري لفهم الوحي، وإن الإنســـان حـــر ومســـؤول عمـــا يعمـــل فردًا كان أو في جماعة، وهي ثقافة تؤمن بالشـــورى والمشـــاركة وترفض الاستبداد بالرأي في الحكم وفي السياسات العامة وفي التعليم.

وقلـــنا إنهـــا ثقافة منـــفتحة على الثقافات الأخرى، وإنها حريصة على تأكيد هويـــتها الدينية، وإنها أعطت الثقافات الأخرى مثلما أخذت منها، وإنها تزكي حوار الـــثقافات لا تصـــارعها، وإنهـــا ثقافة تنشد تنمية رأس المال البشري ورأس المال

المـادي فـي آن واحـد. وإنها ثقافة وسطية عادلة: بين من يؤلهون الإنسان ومن يحقـرونه، بيـن العقل والنقل، بين المسؤولية الفردية والمسئولية الاجتماعية، وإنها ثقافـة تدعـو إلـى العدل والمساواة والمحبة والإخاء والتكافل والإيثار، وتنهي عن التحاقد والتباغض والتظالم والتحاسد والتصارع.

والدعامـة الثانـية التـي يجـب أن يستند إليها دور المعلم في المجتمعات الإسـلامية والعربـية هي الخبرات الإنسانية والخبرات المهنية ذات الصلة بالتعليم بوجه خاص.

ونـود هنا أن نلفت الانتباه إلى أن تربية المعلمين جزء في نسق التعليم كله؛ فالمعلمون يعدون في كليات جامعية؛ فهم إذن مُدخل إلى نظام التعليم العالي؛ ولكنهم في الوقت ذاته مُخرج لنظام التعليم العام – قبل الجامعي – ؛ أي أن تعليم المعلمين مـتأثر حـتمًا بمستوى التعليم قبل الجامعي. ولذا ، فإن الحكمة تقضي أن ينظر إلى التعلـيم في كل مراحله وأنواعه على أنه نسق يؤثر بعضه في بعضه الآخر، وهذا يعني أن جودة الطلاب المعلمين تتوقف على مدى جودة التعليم الذي وجه إليهم قبل دخول كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين.

وأحسب أن أولى الخطوات في تطوير تربية المعلمين هي أن تتوجه الهيئات المعنية بالتعليم في البلاد الإسلامية والعربية إلى **اعتبار التعليم مهنة** تعادل– إن لم تزد – في خطرها مهنًا أخرى: كالقضاء والطب والهندسة ونحوها.

والدعـوة إلـى جعل التعليم مهنة قديمة في الثقافة الإسلاميـة دعـا إليهـا عـبد الرحمـن بـن خلدون؛ حيث عدَّ التعليم "إحدى الصنائع". والصناعة في اللغة العربـية تعنـي كـل علم أو فن مارسه الإنسان حتى مهر فيه، ويصبح حرفة له. والـتفرقة قائمة اليوم بين المهنة والحرفـة؛ حيث تعتمـد الثانيـة – أكثر ما تعتمد – على اتخاذ العمل مجرد وسيلة لكسب الرزق في مجالات الزراعة أو الصناعـة الخفـيفـة أو الـتجارة ونحوها، وجوهر الإعداد للحرف هو الملاحظة وتقليد ذوي الكفـاءة فـي مثل: الحدادة والنجارة والسباكة. وواقع الحال اليوم هو أن الحرف قد تطـورت تطـورًا كبـيرًا بفضل تطور المعارف والتقنيات والأجهزة الحديثة التي اخترعت في كثير من مجالات الحرف.

وتمتاز المهن عن الحرف بأن المهنة تتطلب قبل الدخول فيها مستوى محددًا من التعليم، وتستوجب إعدادًا يمتزج فيه الجانب العلمي الأكاديمي بالجانب المهاري الـذي يعـتمد علـى الممارسة البصيرة، التي يستفاد فيها – دائمًا – من المعارف والتقنـيات في مجال عمل المهني؛ وتمهين التعليم في البلاد الإسلامية والعربية يقتضـي أن تـتوفر فـي الطـلاب المعلميـن، وفيمـن يمارسـون التعلـيم فعـلا، الشروط التالية:

١ـ الإعداد الثقافي:

التعلـيم خدمـة اجتماعية حيوية، ولذا فإن الذين يعدّون للعمل فيه يحتاجون دائمًـا إلـى قـدر مـن الـثقافة والمعرفة بأوضاع المجتمع في ماضيه وحاضره ومستقبله. ويحدد هذا القدر – في حده الأدنى – قبل الالتحاق بكلية التربية أو معهد إعـداد المعلمين بما اصطلح على تسميته "الحصول على الثانوية العامة" في شعبها المختلفة.

٢ـ الإعداد التخصصي :

يحـتاج الطـلاب المعلمون إلى قدر معين من المعرفة المتخصصة يتصف بالحداثـة، والصدق، والقابلية للتعلم، في المجالات التي تعلَّم في مؤسسات التعليم قـبل الجامعـي (اللغـات – الرياضـيات – العلوم – المواد الاجتماعية في شعبها المخـتلفة وهكـذا)، وهو ما يطلق عليه الإعداد الأكاديمي المتخصص في الكليات الجامعية.

٣ـ الإعداد المهنـي :

ونظـرًا إلى أن "التعليم" علم من علوم الممارسة أو الأداء Praxiology فإن الطـلاب الذيـن يعدون للمهنة بحاجة إلى أن يتقنوا تعلم قدر من المعارف المهنية، ذات الصـلة بالتعليم في مجالات علم النفس، وخاصة علم نفس النمو، وعلم النفس الاجتماعـي، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس العرفان، وفلسفة وأصول التربية، وفي مجالات المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم – وينبغي في هذه المواد الحرص علـى سـد الثغرات الماثلة فيها بين الجانب النظري وجانب الممارسة؛ تلك الثغرة

التـــي دفعت بعض الأعلام المرموقين في مجال الفكر "التربونفسي" إلى القول: "إن التربية في معظم جوانبها لا تزال – على النحو الذي بدأت فيه الجهود الأولية التي بذلت فيها – لا تزال سرًا غامضًا لم تكتشف كوامنه بعد"...

ويضيف: "إن المحاولات التي بذلت لتحديد المسار بين ما يستطيع المعلمون أن يعملـوه أو مـــا ينبغي عليهم عمله: يُدرسون، يُوجهون، يراقبون وينقدون، وما يعملــه الأطفال المتعلمون من: تفكير، وتعلم، وتذكر، وتعميم. هذه المحاولات تجسم قصة طويلة، ولكنها أقل من أن تكون مرضية (٤٣).

٤- البحث العلمي والتدريب :

ومهـــنة التعليم – كشأن غيرها من المهن – تحتاج دائمًا إلى تطوير؛ يواكب الـتطور الـذي يحـدث فـي مسـيرة العلم والتقانة، ويلائم التغير الذي يحدث في احتـياجات المجـتمع الماديـة والدينـية والثقافية والتعليمية، ويستفيد من الخبرات والـتجارب ونـتائج الـبحوث التـي أجريـت في مجال التعليم في المجتمع وفي المجـتمعات الأخـرى؛ ولذا فإن تربية المعلمين في المجتمعات الإسلامية والعربية لابد أن تتضمن برامجها مَعْلَمين أساسيين:

➢ **البحث العلمي:**

تدريـب الطلاب المعلمين على أساليب البحث العلمي في مستوى يمكنهم من أن تكـون ممارستهم للتعليم ممارسة بصيرة؛ تقوم على ملاحظة أداءاتهم، وأداءات مـن يعلّمـون، بطريقة علمية تمكنهم من تقويم هذه الأداءات أولاً بأول، ودعم ما فـيها مـن إيجابـيات، واللجوء إلى بدائل لما يسفر عنه بحث هذه الممارسات من سـلبيات سـواء أكانت هذه الممارسات في مجال توزيع مفردات محتوى المنهج أم فـي طـرق وأسـاليب التدريس أم في الاختبارات التكوينية والنهائية أم في تقرير إنجازات المتعلمين لأولياء أمورهم.

---

(43) Olson, D.R. and Bruner, J.S. "Folk Psychology and Folk Pedagogy" in Handbook of Education and Human Development. Edited by Olson, D.R. and Tarrance, N. Maldin, Mass.,: Blackwell Publishers, 1998, p. 9.

➢ **التدريب العملي على التدريس:**

وافـــتراض أن التعليم مهنة مغزاه أن الأداء الجيد في مهنة التعليم يحتاج إلى مهـــارات أساســية، لا تغني فيها المعرفة النظرية عن الممارسة العملية، ولا تجدي فـــيها الممارســات الاعتباطـــية أو التلقائية التي لا يستند فيها إلى فكر نظري سليم وحديـــث. ومـمـــا يؤسف له أن هذا الجانب "تدريب الطلاب المعلمين على التدريس Students Teaching" يـــنظر إليه باستهانة بالغة في عدد كبير من كليات التربية فـــي العـــالم العربي، وترك أمره لفئة المعيدين في كليات التربية، ولقدامى المعلمين والمديريـــن في المدارس التي يتم فيها التدريب، حتى غدت "*التربية العملية*" *عملاً شكلياً يراد به سد* "*الخانات*". وأحسب أن هذه نقيصة كبرى في برامج إعداد المعلمين في بعض البلاد العربية، ولذا فإني اقترح في شأنها ما يلي:

- أن يكـــون التدريـــب العملي في تخطيطه وتسيير أعماله والإشراف الفعلي عليه إحدى المهمات الجوهرية التي يجب أن ينهض بها الأساتذة والأساتذة المساعدون في الكليات التي تعد المعلمين.
- أن تـــتخذ فـــترة التربية العملية فرصة لتطوير العمل في المدارس التي يتم فـــيها تدريـــب الطلاب؛ وذلك بتنظيم لقاءات وندوات مع مدرسي المدرسة لمناقشـــة مشـــكلات التعليم في كل مدرسة، واقتراح حلول جمعية للتغلب عليها.
- أن يقـــوم الأســـاتذة والأساتذة المساعدون بتسجيل دروس نموذجية بطريقة سمعبصـــرية (فـــيديو) يمكن أن تكون نماذج يشاهدها المدرسون القائمون بالتعليم فعلاً في المدارس التي يتدرب فيها الطلاب المعلمون.

٥ـ التجريب:

وتأســـيس مهـــنة للتعليم يحتاج إلى أن تحرص الهيئات المسئولة عن التعليم بعامـــة في الوزارات (التعليم والتعليم العالي) والجامعات ومراكز البحوث في العالم الإســـلامي والعربـــي إلـــى التجريـــب في التعليم وإلى تطوير الفكر والممارسات التعليمـــية، ووسيلتهما الآمنة هي "قناة البحث التربوي". ويجب أن يشمل البحث كل

المتغـيرات ذات الأثر في المنتج النهائي للتعليم. وسوف أعود في مكان تال في هذا الكـتاب إلـى "أزمة البحث التربوي" عالميًا وإقليميًا ومحليًا(*)، وأكتفي هنا بالدعوة إلى تغيير التيار السائد للبحث التربوي في البلاد الإسلامية العربية، فأقول:

إنـه خطـأ فادح أن يتم التجريب في تربية الحيوان وتربية الدواجن وتربية النحل وتربية النباتات وأن يتوقف التجريب في تربية البشر. ومن أفدح الأخطاء أن تجـرى بحوث التربية في كليات التربية وفي مراكز البحث التربوي على المتعلمين وعلـى المعلمين، والصواب أن تجري معهم وبهم ولهم؛ في صورة بحوث يقوم بها المدرسـون أنفسـهم (Teachers' Research)، وهـذا يقتضي أن يكون البحث الـتربوي مَعلمًـا أساسـيًا في برامج تربية المعلمين، وفي صورة بحوث تشاركية Participatory Research وفـي صورة بحوث طويلة الأجل Longitudinal Research. وأسـتطيع أن أقـرر باطمئـنان كبير أن ما حدث من تقدم في الفكر الـتربوي والممارسـات التعليمية في الولايات المتحدة مرجعه إلى البحوث طويلة الأجـل، ومن أبرزها تجربة استمرت ثماني سنوات ، وأجريت على ثلاثين مدرسة ثانويـة فـي أربعينيات القرن العشرين، في ست عشرة ولاية، عرفت باسم **تجربة السنوات الثمانية**.

كمـا أسـتطيع أن أقرر – أيضًا – وأنا أكثر اطمئنانًا وأشد اعتزازًا بتجربة المـدارس النموذجـية (التجريبـية) التي بدأت في مصر منذ بداية ثلاثينيات القرن العشـرين تحـت اسـم الفصول التجريبية، ثم تحولت إلى مدرستين كاملتين هما: مدرسـة النقراشـي النموذجـية ومدرسة الأورمان النموذجية. ومصدر اطمئناني ومبعـث اعتزازي هو مشاركتي في الجهود التي بذلت في المدرسة الثانية. وأشهد – للـتاريخ – أنـي تعلمت وأنا أُعلِّم في تلك المدرسة كثيرًا مما ميز حياتي المهنية حـتى اليوم، والتمييز لا يعني الامتياز، وأشهد – أيضًا – أن ما أصاب التعليم في مصـر مـن نجـاح في بعض الممارسات التعليمية يرجع الفضل فيه إلى حصيلة الجهـود البحثـية التي بذلت في هاتين المدرستين، حيث كان عدد كبير من أساتذة

(*) انظر ص ص ٣١٢-٣١٣ ، وص ص ٣٢٨-٣٢٩ فـي هذا الكتاب.

التربية في النصف الثاني من القرن العشرين مدرسين في هاتين المدرستين، وقد أهلهم عملهم في هاتين المدرستين للابتعاث إلى الخارج للحصول على الدكتوراه في التربية[٤٤].

٦- بعض سمات الشخصية :

ونحتاج في إعداد المعلمين في المجتمعات الإسلامية والعربية إلى أن تهتم كليات إعدادهم بتأصيل عدد من سمات الشخصية اللازمة لنجاح المعلم في أداء متطلبات مهنته، والركيزة الأساسية في سمات شخصية المعلم الناجح هي أن يفهم طبيعة الرسالة الموكولة إليه، والتي تعبر عنها مقولة في تراثنا هي أن العلماء ورثة الأنبياء، ورسولنا محمد ﷺ يروي عنه أنه قال: "إنما بعثت معلمًا"، ورسالة المعلم ليست نقل المعرفة من رأسه أو من الكتب إلى رؤوس المتعلمين، وإنما هي معاونة المتعلمين على بناء أنفسهم بصورة متكاملة: جسميًا وعقليًا وروحيًا واجتماعيًا. ولعل أبرز التحولات المطلوب أن تحدثها برامج تربية المعلمين في الطلاب المعلمين وبرامج تدريبهم في أثناء الخدمة هي أن يكون :

- متعلمًا دائمًا، ونعني بذلك أن يظل الطالب المعلم أو المعلم، متعلمًا باستمرار، ينشد المعرفة الحديثة في مجالات : الثقافة، والتخصص، والإعداد المهني. والمعارف في هذه المجالات متجددة اليوم بصورة لم يسبق لها مثيل، وعلى الطالب المعلم والمعلم أن يدأبا على البحث عن الجديد في كل مجال من هذه المجالات وأن يقرأه ويتأمله ويناقشه مع زملائه ويحاول تطبيقه في ممارساته.
- باحثًا: ونعني بالبحث هنا أن يلتزم الطالب المعلم والمعلم بالتفكير فيما يعرض له ولتلاميذه من مشكلات، وأن يبذل جهدًا في صياغة هذه المشكلات، وأن يفرض فروضًا للأسباب التي يمكن أن تؤدي إليها ثم يحاول – بطرق شتى – اختبار هذه الفروض.

---

(٤٤) أذكر بالتقدير أن هذه المدارس بدأ حركتها رائد التربية الحديثة في مصر وفي العالم العربي: الأستاذ إسماعيل محمود القباني- يرحمه الله- وتابع الإشراف على المدرستين أستاذان جليلان هما: الدكتور عبدالعزيز القوصي، والأستاذ محمد فؤاد جلال – يرحمهما الله.

- **ميســـرًا للـــتعلم**: ونعني بهذا أن يستيقن الطالب المعلم والمعلم أن مهمته ليست مجـــرد نقـــل المعلومـــات ، وإنما هي التربية الشاملة للمتعلمين عقليًا ووجدانيًا واجتماعـــيًا، وأن التعلم عملية ذاتية خالصة، وأن ناتج التعلم يكون أكثر استبقاء وأكـــثر نفعًا، إذا بنى التعليم على نشاط المتعلم وخبرته، وليس على إلقاء المعلم وتلقـــي المتعلم لما يقال. وواجب المعلم إزاء هذا التحول في دور المعلم هو ألا يفعـــل شـــيئًا، وألا يقول شيئًا يمكن أن يقوم به أو يقوله المتعلمون أنفسهم، إنه كما قلنا قبلاً ليس منشئًا للتعلم؛ وإنما هو ميسر له.
- **مـــتعاونـــًا**: مـــع زملائه في المدرسة في رفع مستوى أداء المعلمين وأداءات الطـــلاب، وذلك بتنظيم الندوات الداخلية للمعلمين في المدرسة جميعًا، ولمعلمي المواد والأنشطة النوعية، وبالمشاركة الإيجابية في اقتراح التعديلات التي يجب إدخالهـــا فـــي محـــتويات المناهج أو في طرق التدريس وأساليبه أو في أدوات الامـــتحان أو فـــي تنظيم الأنشطة غير الصفية بالمدرسة كالجمعيات، والأندية، والهوايات.
- **مديـــرًا للتعلم**: ومن سمات المعلم الجيد أن يدير المواقف التعليمية سواء داخل الصـــف الدراســـي أو في المختبر أو في النادي أو في تنظيم وإدارة الرحلات المدرســـية الهادفـــة؛ إدارة تتصـــف بالشـــورى والديمقراطية، وألا يظن أن المتعلميـــن بشر بلا عقول، أو أنهم ذوو عقول ناقصة. إن المتعلمين – كما دلت بحـــوث كثـــيرة – يستشـــعرون بطـــرق مخـــتلفة تصور المعلمين لشخصيات المتعلمين وعقولهم. وإحساس المتعلمين بأن المعلم يزدري عقولهم من شأنه أن يـــنفرهم مـــن المعلـــم، وأن يدعوهم – بوعي وبدون وعي – إلى مبادلة المعلم بمثل شعوره، أو في الأقل الانصراف الفعلي عن المشاركة بفاعلية فيما يحاول المعلـــم تعليمه. وعلى المعلمين أن يلتزموا في تعاملهم مع الطلاب بقيم: العدل والإنصـــاف وتحقيق المساواة بين المتعلمين، دونما اعتبار لطبقات الأسر التي ينتمون إليها. **وفي هذا الصدد يمكن القول**:

إن المناخ العام الذي يجب أن يسود الصف في المدرسة، والمدرسة كلها يجب أن يكون مبرأً من السيئات التي تنتشر في المجتمع الخارجي كالظلم والمحاباة والنفاق والمراءاة والخوف من السلطة والسكوت عن الفساد والمفسدين.

والإدارة الجيدة للموقف التعليمي لا تعني أن يتحول الصف المدرسي إلى ثكنة عسكرية تطاع فيها أوامر القائد، هذا تطرف مقيت، يجب التخلص منه في المدارس، كما أن الإدارة الديمقراطية للموقف التعليمي لا تعني التسيب، وترك كل فرد يعمل ما يشاء وكيفما شاء، وليس ثمة سياسة أفضل من أن يتذرع المعلمون بالحزم وباللين في آن واحد، وأن يحرصوا - دائمًا - على إيقاف المتعلمين على الحكمة فيما قد يصدر من الأجهزة العليا في التعلم من تعليمات فوقية، وأن يتشاوروا مع المتعلمين في القواعد التي تحكم الجماعة خلال الدرس في الصف أو المختبر أو النشاط أو الرحلة.

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

ومن أهم سمات الشخصية المهنية الناجحة في التعليم أن يحرص المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والتعامل معهم على أنهم ليسوا سواء في الخلفية المعرفية والاقتصادية والاجتماعية.

وهذه الحقيقة تتطلب من المعلم ألا يجمد في تدريسه على طريقة أو نمط واحد في التدريس... وإنما عليه أن ينوع في طريقة التدريس باتخاذ طرق وأساليب مختلفة منها: التعلم الفردي، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، والقراءات الموجهة، والتعيينات للأفراد وللمجموعات الصغيرة داخل الصف، والمباريات الأكاديمية، والمحاكاة ونحوها...

حقوق المعلمين :

تلـــك هي الأدوار التي يجب أن ينهض بها المعلمون، فما هي حقوقهم التي يجب أن تعاونهم في الحصول عليها نقاباتهم المهنية واتحاداتهم ؟

ومن الحقوق الأساسية للمعلمين ما يلي:

(١) أن تكفـل لهـم السلطة المسئولة عن التعليم مركزيًا وإقليميًا ومحليًا الأمن الاقتصادي الذي يحول بينهم وبين الوقوع في المآزق السلوكية التي تتنافى مـع الأخـلاق العامة أو أخلاق المهنة، وتحفظ عليهم كرامتهم، وذلك بأن تتسـاوى أجورهم بأجور المهنيين الذي يحملون مؤهلات تناظر مؤهلاتهم، وأن تكفـل لهـم الخدمات الصحية والتأمينية التي توفرها النقابات المهنية لأعضـائها. وأحسب أن كفالة الأمن الاقتصادي للمعلمين وتوفير الخدمات المخـتلفة من شأنه أن يسهم في رفع مستوى رضا المعلمين عن وظائفهم في التعليم.

(٢) أن تؤسـس في كل بلد عربي إسلامي نقابة أو اتحاد للمعلمين ، يسهر على استيفاء المعلمين لحقوقهم المختلفة، ويراقب أداءهم لواجباتهم ، وفقًا لميثاق أخلاقـي مكـتوب؛ يضـمن أن تـتم محاسبة المعلمين عما يقعون فيه من أخطـاء بصـورة مهنية، وليس بالطرق الإدارية، السائدة في بعض الدول الإسـلامية والعربـية؛ ذلك أن الواقع الفعلي لطريقة محاسبة المعلمين في تلـك الـدول يقوم على قرار إداري بتوقيع العقوبة على المعلم دون إجراء تحقـيق، وهذا أمر يتنافى مع أبسط الحقوق الإنسانية، الأمر الذي دعا إلى أن تشـغل أنـواع مختلفة من المحاكم بالقضايا التي يرفعها المعلمون ضد الجهـاز المركـزي للتعليم للتظلم من قرارات العقوبة التي توقع عليهم في بعض البلاد العربية.

وممـا يؤسف له في هذا الصدد أن ينتخب وزير التعليم (مثلاً) نقيبًا للمعلمين فـي بلده؛ إن مثل هذا الإجراء الذي أوشك أن يكون قاعدة في بعض البلاد العربية

يمثل إهدارًا متعمدًا لحقوق المعلمين ، وخلطًا غير مقبول في التنظيم النقابي؛ بل إنه ينفي – أساسًا – الأهداف التي تنشأ النقابات والاتحادات المهنية من أجلها؛ ولذا فإنه من الضروري أن يعاد النظر في التشريعات النقابية التي تسمح لطرف من أطراف "تنازع" الاهتمامات والمصالح أن يكون هو الحكم فيما ينشأ بين الأطراف من نزاع.

ولعل هذه الظاهرة في بعض البلاد العربية والإسلامية هي التي أدت إلى تغييب دور بعض نقابات المعلمين في المشاركة في تطوير التعليم على النحو المتبع في الدول التي تحكم حكمًا شوريًا ديمقراطيًا.

إن نقابات المعلمين واتحاداتهم يجب أن تضطلع بدور فاعل في تطوير التعليم، وأن تكون معبرًا حقيقيًا عن آرائهم وآمالهم ورغباتهم، فيما يخص الأوضاع المهنية وفيما يتصل بالأوضاع الاجتماعية التي تكفل للمعلمين مكانة تكافئ الجهود التي يقومون بها في خدمة مجتمعاتهم.

الفصل الرابع

عمليات التعليم المدرسى

التدريس والتعلم

الفصل الرابع

عمليات التعليم المدرسي : التدريس والتعلم

وظيفة هذا الفصل :

ينصب جهدنا في هذا الفصل على إيضاح وجهات النظر في عمليات التدريس التي يقوم بها المعلمون في المدارس، وعمليات التعلم التي يقوم بها المتعلمون، وبيان أن التدريس لا ينتج آثاراً مباشرة في التعلم. وإنما تنتج الآثار من خلال وسيط بين التدريس والتعلم هو "العمليات الفكرية" التي تتم داخل عقول المتعلمين ووجداناتهم.

ونقدم في هذا الصدد ثلاثة نماذج للموقف التعليمي وهي :

١- نموذج "نقل المعارف" الذي وضعه فريدريك هربارت عام ١٨٨٣م، بخطواته الخمس المعروفة.

٢- نموذج حل المشكلات الذي اقترحه "جون ديوي"، ونمّاه وطوره آخرون.

٣- نموذج جعل التعليم جسرًا بين التدريس والتعلم، وفيه يخطط التدريس ليستثير عمليات التفكير لدى المتعلمين، وهو فيما نرى أحدث النماذج التصورية للموقف التعليمي.

ونقدم في هذا الفصل نتائج بعض الأبحاث الأجنبية والعربية التي تؤكد جدوى ذلك النموذج الأخير، كما نقترح خطة عامة لخطوات السير في تعليم "درس" أو "وحدة دراسية".

وننهي الفصل بذكر عدد من الأمثلة لتطبيق هذا النموذج الأخير في مجالات: التربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية.

عمليات التدريس والتعلم:

وتتمحور هذه العمليات حول مفهومين أساسيين هما: مفهوم التدريس Teaching ومفهوم التعلم Learning ولتجسير الفجوة بينهما برز مفهوم التعليم Instruction.

واعتقد أن الاقتباس الذي نقلته في الفصل السابق عن عالمين مرموقين في "الدراسات التربونفسية" يكشف عن الغموض الماثل في الفكر التربوي والممارسات التعليمية على سواء بالنسبة للعلاقة بين التدريس والتعلم؛ إذ أكد هذان العالمان أن المحاولات التي بذلت لتحديد المسار بين العمليات التي يقوم بها المدرس في الموقف التعليمي متمثلة في أنه: يدرّس، ويوجِه، ويراقِب، وينقُد، والعمليات التي يقوم بها المتعلم متمثلة في أنه: يفكر، ويتعلم، ويعمم – هذه المحاولات في رأيهما تشكل قصة طويلة، ولكن جدواها أقل من مرضية[1].

لقد درجنا في الكتابات "التربونفسية" على التمييز بين أفعال التعلم Learning acts، وأفعال التدريس Teaching acts. ويبدو هذا التمييز أيضًا في تنوع مسميات بعض المقررات في الدراسات المهنية في كليات التربية في مجالات علم النفس، حيث نجد ما يلي:

علم نفس التعلم Learning Psychology

وفيه تتم العناية بالبحث عن العمليات التي ينهض بها المتعلم، وفي التراث النفسي عدد كبير من نظريات التعلم Learning Theories، وفي بعض كليات التربية في العالم العربي قسم رئيسي يوسم بأنه قسم علم النفس التربوي Educational psychology، ويقدم هذا القسم عددًا من المقررات يتصل بفروع تختلف بؤرة الاهتمام فيها؛ مثل: الصحة النفسية، علم النفس الاجتماعي، علم نفس الفئات الخاصة، وعلم اللغة النفسي، وعلم النفس الصناعي، وأنشئت في بعض

---

(١) الإشارة إلى اقتباس أوردناه في الفصل الثالث، ص ٢١٨.
مسندًا إلى David Olson and Jerome Bruner.

الجامعـــات كلــيات للطفولة، كما أنشيء في بعض كليات التربية قسم خاص يتولى معظــم جوانــب إعداد المعلمين والمعلمات لمرحلة الحضانة ورياض الأطفال ... وتــتولى هذه الأقسام تقديم المعارف والتدريبات التي تؤهل الطلاب المعلمين لأداء عمليات التدريس في مراحل التعليم المختلفة.

والفجــوة بيــن الفكر النظري في مجال علم نفس التعلم (Learning Psychology) والتطبيق العملي في الممارسات التي تتم في المدارس موثقة فيما يلي:

"... وهكذا نجد أننا بحاجة إلى نوع جديد من نظريات التعلم؛ لأن النظريات التـــي تــــهمَل فيها بنية المادة المتعلمة، والبنية الذهنية، لمن يتعلم والأغراض التي يــتوخاها المتعلم من تعليمه - يجب أن تفسح الطريق لنظريات تربط التعلم الجديد بما سبق تعلمه، كما ينبغي أن تضع أهداف المتعلم ومقاصده في الاعتبار"[٢].

ودعــوة أولســـون وبرونـــر هـــذه إلى نظريات جديدة في "التعلم" كانت لها إرهاصـــات في كتابات أحدهما السابقة؛ تجلت في كتاب "برونر" الذي أحدث ثورة كبيرة في مجال التربية بعامة، ومجال المناهج بخاصة المعنون The Process of Education[٣]، وفـــي كـــتاب آخـــر لـــه، دعا فيـــه إلـــى تطوير نظرية للتعليم؛ وعـــــدم الاقتصار على نظريات التعلم، وجعل عنوانه: Toward a Theory of Instruction[٤].

أريـــد بما ذكرت أن أشير إلى أن عمليات تشغيل نظام التعليم المدرسي يجب أن تقـــترن فـــيها العناية بعمليات التدريس، وهي العمليات التي ينهض بها المعلمون

---

(2) Olson, D.R. and Bruner, J.S. "Folk Psychology and Folk Pedagogy". In Olson, D.R. and Terrance, N. (Eds.), The Handbook of Education and Human Development. Molden: MA., Blackwell Publishers, 1998, pp. 9-10.

(3) Bruner, J.S. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

(4) Bruner, J.S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Belkmak Press, 1966.

وبعمليات التعلم التي ينهض بها المتعلمون أنفسهم. والعمليات – الأخيرة – في التحليل النهائي هي الغاية العليا التي يتوخاها نظام التعليم المدرسي. وسوف نوجز هنا الجهود التي بذلت في تحقيق هذه الغاية؛ لنخلص منها إلى تقرير ما ينبغي أن ينجز في مجالات تفعيل عمليات نظام التعليم المدرسي، أي تفعيل عمليات التدريس التي من شأنها أن تؤدي إلى زيادة وإتقان عمليات التعلم في المواقف التعليمية، وأقصد بها ما نطلق على الوحدة الصغرى فيه "الدرس" Lesson في الصف Classroom. ويمكن بلورة الجهود المختلفة التي بذلت في تحديد وتفعيل هذه العمليات في أنها "تباين" في فهم الغرض من التعليم المدرسي ؛ حيث اختلف تصور هذا الغرض على النحو التالي:

(١) نموذج نقل المعارف :

في عام ١٨٨٣م حدد فريدريك هربارت (ألماني) خمس خطوات يدور حولها التعليم في الصف: ١- التمهيد. ٢- العرض. ٣- المناقشة. ٤- الاستنتاج. ٥- التطبيق. وكان اهتمامه الرئيسي في سَلْسَلَة هذه الخطوات هو "النضج المعرفي" Epistemological Growth؛ حيث اعتقد أن تعلم أي نوع من أنواع المعرفة المنضبطة يقتضي أن تتوالى فيه الخطوات التي يقوم بها المدرس؛ بحيث يرتبط التعلم الجديد أوثق ارتباط بما سبق للمتعلمين تحصيله من معارف سابقة لهم.

وقدم هربارت في هذا الصدد مفهوم "وثاقة الربط Articulation" أو الربط المفصلي بين الخطوات الخمس. واعتقد هربارت – أيضًا – أن هذه الخطوات من شأنها أن توضح معالم التعليم، وأن تبسّط عملية اكتساب المتعلمين للمعارف(٥).

ومنذ ظهور هذا المفهوم منذ حوالي ١٢٠ سنة، وجهت إليه انتقادات شتى لعل من أبرزها أنه افترض فيه أن غاية التعليم المدرسي هي نقل المعارف من

---

(5) Fritz K. Oser and Franz J. Baeriswyl. "Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning" in Handbook of Research on Teaching. 4th Edition, Washington, D.C.: AERA, 2001, p. 1031.

رؤوس المعلمين إلى رؤوس المتعلمين، وفي هذا تقليل من أهمية غايات كبرى للتعليم المدرسي؛ **كالنضج العقلي، والنضج الوجداني، وترقية الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين.**

ويضاف إلى هذا أن تصور هربارت جعل المدرس هو العنصر الفاعل، والأكثر حركة على مسرح الموقف التعليمي؛ وأهمل نشاط المتعلمين، وأغراضهم من التعليم، ودوافعهم إليه.

ولعل النقد الأخير هو أن نموذج هربارت هذا سوّى بين جميع أنماط المعرفة، وجعل من خطواته دواء عامًا شاملاً يوجهه جميع المعلمين إلى جميع المتعلمين، في أي مادة، وفي كل حين.

(٢) نموذج حل المشكلات :

ومع بروز حركة التربية التقدمية في الولايات المتحدة بقيادة جون ديوي John Dewey على النحو الذي عبرت عنه مضامين كتابين له هما: **كيف نفكر[٦]؟ والديمقراطية والتربية[٧]**، حدث تحول في تصور الغرض من التعليم المدرسي؛ من أنه نقل المعرفة إلى أنه التفكير لحل المشكلات.

وشاعت خطوات أخرى للتدريس، اعتمد فيها على فكر جون ديوي في طريقة حل المشكلات Problem Solving.

وخلاصة ما قاله "ديوي" عن هذا النموذج تجدها فيما كتب عن "التفكير في التربية" حيث قال:

"عمليات التعليم تكون موحدّة؛ بمقدار تركيزها على إنتاج عادات جيدة، في التفكير لدى التلاميذ. ويمكن الحديث – دون خطأ – عن طريق التفكير على أنها خبرة تربوية للفرد ، وأن أساسيات طريقة التعليم تتطابق مع أساسيات التفكير التأملي؛ وذلك على النحو التالي:

---

(6) Dewey, J. How we think. Boston: Health, 1910.

(7) Dewey, J. Democracy and Education. New York: Macmillan, 1916.

(١) أن التلميذ في الموقف التعليمي يستغرق في "خبرة" حقيقية؛ حيث ينخرط في نشاط مستمر؛ لأنه محبب لديه، ويشبع اهتماماته.

(٢) ومن خلال هذه الخبرة تنبثق من داخل هذا الموقف مشكلة، أو مشكلات تكون مثيرة للتفكير، وتستدعي أن يستجيب لها التلاميذ.

(٣) وتتمثل استجابتهم في سعيهم للحصول على المعلومات، والقيام بالمشاهدات والملاحظات التي يحتاج إليها للتعامل مع تلك المشكلة.

(٤) وفي ضوء المعلومات والملاحظات تقترح حلول للمشكلة (فروض).

(٥) ثم تتاح في الموقف التعليمي فرص مناسبة لاختبار هذه الفروض، وتبين جدوى كل فرض، والتأكد من مدى صدقه في حل المشكلة[8].

واعتقد أن ما كتبه – حديثًا – اثنان من أساتذة جامعة فريبورج السويسرية عن نموذج "ديوي" فيه ظلم كبير لهذا النموذج؛ فقد سوياه بنموذج هربارت، حيث قالا: "إنه يلتقي مع نموذج هربارت في أصوليته وعموميته الإرثوذكسية"[9].

وأزعم أن نموذج ديوي يمتاز عن نموذج هربارت بما يلي:

- أنه يعتمد على تنمية التفكير؛ وليس على نقل المعرفة.
- ويفترق عن نموذج "هربارت" في تعظيم استناد التعليم على خبرة المتعلم ونشاطه، وتفكيره في البدائل للمشكلات، واعتبارها فروضًا.
- أنه وسَّع نطاق سياق الموقف التعليمي؛ فإذا كان هربرت قد عني في نموذجه أكبر عناية بالمعرفة وبالمعلم، وأقل عناية بالمتعلم، فإن نموذج حل المشكلات قد أدخل في هذا الموقف عناصر كثيرة يجب أن تحسب مزية لهذا النموذج على سابقه؛ منها نشاط دءوب للمتعلم، وسعي إلى جمع المعلومات من مصادر مختلفة، والقيام بملاحظات دقيقة؛ تترتب عليها حلول أو أحكام، يجب أن تتسم بالصدق النسبي.

---

(8) Dewey, J. Democracy and Education. New York: Macmillan. Paperbacks. 1961, Chapter 12. p. 163.

(9) Fritz, K. Oser and Franz, J. Baeriswyl. Op.cit.

(٣) نموذج التعليم جسر بين التدريس والتعلم :

ولست أنوي أن أتتبع هنا التطور التاريخي لعمليات التدريس والتعلم؛ فهذا التتبع خارج عن سياق هذا الكتاب. وسوف أقفز في عرض هذه النماذج إلى الماضي القريب، والحاضر المعيش، في الفكر التربوي والممارسات التعليمية.

ويتمثل الماضي القريب في وثيقة صدرت عن منظمة "يونسكو" عام ١٩٧٢م عنوانها: **تعلم لتكون** "عالم التربية : اليوم وغداً"[١٠]. وقد أشير في هذه الوثيقة التي أعدتها لجنة دولية بمعاونة الدول الأعضاء في منظمة يونسكو، وأتيح للجنة الدولية المكلفة بإعداد التقرير وللهيئات والأجهزة التي عاونتها أن تدرس – بوسائل شتى: بيانات حكومية، وندوات دولية وإقليمية ، ومحلية، وبحوثاً، ومقابلات مع عينات من المعنيين، ودراسات مقارنة – أن تدرس أنظمة التعليم في ٣٢ دولة موزعة في أرجاء العالم: في أفريقيا، وأمريكا اللاتينية، وأمريكا الشمالية، وآسيا، وفي الاتحاد الأوروبي ، والاتحاد السوفيتي (آنذاك) وفي مجموعة الجزر الكائنة في جنوب محيط الباسيفيك، وفي الدول العربية.

وقد جاء في هذا التقرير عن التربية في البلاد الإسلامية ما يلي:

- "إن الإسلام دين سماوي متبع في كثير من الأقطار، وهو رسالة عالمية، وقد حرص الإسلام على أن يحدد أهداف التربية وطرق التعليم الملائمة لأهداف نبيلة سامية، وذات عوائد كثيرة – ذكر منها في الوثيقة بناء مجتمع يؤمن بإله واحد، وأن يحيا الناس في المجتمع حياة قِوامها حب الدنيا، وفقًا لما أراده الله وشرّعه لهم، وأن تتم تربية الناس في المجتمع تربية روحية وخلقية"[١١].
- ويثق الإسلام في قدرة الإنسان على أن يزكي نفسه من خلال التربية؛ إذ يحث – بشدة – على التعليم من "المهد إلى اللحد"، وهو يدعو في المقام الأول إلى أن تكون التربية مدى الحياة؛ إذ يدعو الرجال والنساء والأطفال إلى أن يتعلموا؛ كي يستطيعوا تعليم الآخرين؛ وتولى التربية الإسلامية عناية خاصة لتعلم العلوم Sciences، والطب، والفلسفة، والرياضيات، والفلك.

---

(10) UNESCO, Learning To Be. Edgar Faure (Chairman). Paris, UNESCO: 1972.

(11) UNESCO: Ibid., p. 8.

وعلى أية حال، فإن نظماً تعليمية معينة في العالم الإسلامي تتبنى اتجاهًا محافظًا إزاء روح التجديد التربوي، بسبب الشك في "أن المبتكرات التربوية قد تناقض الاعتقادات الدينية، أو توهنها"[١٢].

وأحسب أن ما جاء في تلك الوثيقة عن التربية الإسلامية -على النحو الذي ذكرناه قبلاً- لا يجافي حقائق الواقع التعليمي الذي تعيشه أنظمة التعليم في العالم الإسلامي ؛ وخاصة فيما يتصل بتعليم المرأة، وجعل التعليم مقصورًا على التعليم الديني في صوره ومواده التعليمية القديمة، وهي مواد تراثية يجب أن يعتز بها المسلمون؛ دون أن يضفوا عليها "قداسة" تحول دون نقدها، وتطويرها، واستبدال مواد جديدة بها.

واعتقد أن الوقوف عند مجرد الشك، ورفض كل ما يشك فيه موقف غير عقلاني، يصدق عليه أنه اتباع مجرد الظن الذي نهى الإسلام عنه في مثل قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلا اتِّبَاعَ الظَّنِّ ﴾[١٣]. وقوله تعالى: ﴿ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ ﴾[١٤].

وأولى بمن يتشككون أن يسعوا عن طريق التفكير، والنقد، والتقويم، وحسن التعرف، والتجريب إلى اليقين الذي يؤدي إلى قبول المبتكر التربوي عن بينة أو رفضه عن بينة... ذلك هو أليق المواقف، التي تمليها "العقلانية" التي اعتبرناها خصيصة جوهرية للثقافة الإسلامية[١٥].

هذا، وقد تابعت يونسكو جهودها في سبيل تأصيل نموذج "التعليم جسر بين التدريس والتعلم" في وثيقة أخرى صدرت عام ١٩٩٦ تحت عنوان "التعلم: ذلك

---

(١٢) المرجع السابق.

(١٣) السورة (٤) النساء: ١٥٧.

(١٤) السورة (٢) البقرة: ٢١٦.

(١٥) انظر ص ص ١١١-١٢٧ في هذا الكتاب.

الكنز المكنون"[١٦]. وفي هذه الوثيقة تأكيد على ضرورة أن يتحول "التعليم المدرسي" من نموذج نقل المعارف إلى نموذج أن التعلم هو الغاية المبتغاة من التدريس، وأن التعليم المدرسي يجب أن يحرص على أن ينمي في المتعلمين في مراحله كافة عادة "التعلم مدى الحياة" والسبيل إلى ذلك هو أن نوسّع وظيفة "التعليم المدرسي"؛ بحيث لا يستهدف اكتساب المعارف المتاحة، بل عليه أن يتجاوز هذا الهدف، إلى هدف أكثر مواءمة للتعلم مدى الحياة؛ وهو أن يتقن المتعلم طرق العرفان Knowing وأن يسيطر على الأدوات التي تؤدي إلى توليد المعرفة Knowledge.

وحددت هذه الوثيقة أربع دعائم للتعليم المدرسي هي: (أ) تعلم طرق العرفان، واكتساب أدوات وذرائع الفهم والاستيعاب. (ب) أن يكون التعليم مرتبطاً بالعمل، حتى لا يكون التعليم مصدرًا لزيادة التعطل والبطالة. (ج) أن يكون التعليم المدرسي أداة من أدوات أن يفهم المتعلمون أنفسهم، وأن يفهموا الآخرين، وأن يتجاوزوا أنماط السلوك الفردي إلى التعاون في إنجاز أعمال ومشروعات تعاون مشتركة. (د) أن يسهم التعليم المدرسي في تحقيق مقولة "تعلم لتكون"، وذلك عن طريق إسهام التعليم في تحقيق التنمية الشاملة – روحًا وجسدًا وعقلاً وحسًا – لكل فرد وفي إثراء شخصيته؛ كي يتأتى له أن يحقق دورًا اجتماعيًا منتجًا بوصفه فردًا فاعلاً؛ مؤديًا التزاماته، بما هو عضو في أسرة، وعنصر في جماعة، ومواطن في مجتمع. وأداء هذه الأدوار لا يكون إلا بأن يتقن المتعلم أدوات العرفان، التي تمكنه من توليد المعارف، وأن يحسن استخدام الثقافة المادية والاجتماعية، وأن يبدع – قدر وسعه – في مجالات الحياة التي ينغمس فيها.

---

(16) UNESCO: Learning: The Treasure Within. Paris, UNESCO, 1996.

وقد ترجم التقرير إلى اللغة العربية مرتين، انظر:

– جابر عبدالحميد جابر. التعلم ذلك الكنز المكنون. القاهرة: الدار العربية، ١٩٩٨.

– مركز مطبوعات يونسكو. التعلم ذلك الكنز المكنون. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٩.

وأحسب – حتى هذه اللحظة – أن الكتابات التربوية، وما عرضته فيما سلف جــزء مــنها، لــم تنزل إلى أرض الواقع؛ لتدل الممارسين للتعليم على كيف يُتخذ التعلــيم جســرًا نعــبر عليه الفجوة بين التدريس والتعلم، وفقًا لأحدث النماذج التي أفرزها الفكر التربوي والممارسات التعليمية خلال القرن العشرين.

والجهــود فــي كــل الدوائر الفكرية والتعليمية – عالميًا – دءوبة ومكثفة ؛ للكشــف عــن مــنطلقات هذا النموذج، وتقديم تصور عملي عام، يمكن أن يعاون الممارسين على تحقيق غايات هذا النموذج.

وأود هــنا أن أوجــه الــنظر إلى خطأ يرتكب في توظيف ثلاثية: التدريس Teaching والتعلــيم Instruction والتعلم Learning ... هذا الخطأ هو التوهم أن الــتدريس يــؤدي حتمًا إلى التعلم، وهذا الخطأ ماثل في كل الكتابات والبحوث التــي أنجــزت في ضوء مقولة: إن التعليم المدرسي نسق عادي مثل نظام مصانع الأســلحة أو الأغذيــة، وأن كــل ما يحتاج إليه هذا النسق هو أن تهيئ المدخلات (Inputs) (مــثل: المناهج، والمعلمين الذين يقومون بالتدريس). وسوف تصل إلى مخــرجات (Outputs) تتمــثل فــي تغييرات يمكن أن تلاحظ وتقاس بدقة، سواء أكانــت هــذه المخــرجات معارف منضبطة، أو مهارات كالقراءة والكتابة، وإتقان مهارات الحساب، مثلاً، أو قيمًا أو اتجاهات.

والصــواب الــذي كشــفت عــنه بحوث كثيرة أكدتها الموسوعات العالمية المتخصصــة في بحوث التدريس Research on Teaching هو أن التدريس في ذاتــه ولذاته لا يحدث أثرًا في المتعلم؛ ولكن الأثر يحدث من خلال "وسيط" يتوسط Intermediate بيــن الــتدريس والــتعلم؛ وهو "العمليات الفكرية" التي تحدث في داخل المتعلم.

وأحســب أن أحــدًا لا يمكن أن يماري – الآن – في أن المتعلم كيان مستقل عــن المدرس، وأن تعلمه محكوم – دائمًا – بإدراكه الحسي Perception وبقدرته على التذكر Memory، وبقدرته على أن يعقل To Cognize ما هو جديد، وبمدى وعيه بما لديه من قبليات عرفانية Metacognition وبمهارته في توظيف ما سبق أن عرف في تعلم ما هو جديد.

وأحسب كذلك أنه مقبول جدًا، ومعقول إلى درجة كبيرة أن يقال: إن تعلم المعارف المنضبطة (Homothetic Knowledge) في معظم المواد الدراسية والأنشطة التي تعلم في المدارس يعتمد بالإضافة إلى كل ما سبق في الفقرة السابقة على عمليات التصور الذهني Conceptualization وعمليات التفكير Thinking Processes التي يقوم بها المتعلم في بيئة معينة للتعلم **Learning environment** وكل هذا يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند وضع خطة للتعليم بعامة، وفي تخطيط وتنفيذ كل وحدة دراسية، أو درس في مادة ما(١٧).

وليس تعسفًا أن يقال إن نماذج التعليم **Instructional Models** يجب أن تصمم لمستويات مختلفة من المتعلمين، وفي سياقات مختلفة تكتنف "التدريس والتعلم"، وأن توظف فيها صور مختلفة للتعلم؛ لاستيعاب أنواع متباينة في بنيتها من المعارف؛ كي تؤدي إلى أنماط متباينة من الضبط العقلوجداني(١٨).

واستحضر في هذا المقام الجهد العظيم المحمود الذي بدأ في جامعة كاليفورنيا في "لوس أنجلوس" بقيادة "جيلفورد" (Guilford, J.P.) في إطار مفهوم بنية الذهن **Structure of Intellect** ونتج عنه نموذج للتعلم تندمج فيه اندماجًا عضويًا: (أ) محتويات المادة التي تتعلم. (ب) عمليات عقلية (عمليات تفكير). (ج) نوعيات مختلفة من المنتج العقلي. وأعتقد أن نموذج "جيلفورد" هذا قد صار جزءًا في التراث التربوي الإنساني، ولذا فلن أقف إزاءه كثيرًا، وأكتفي بتأكيد أنه كان بداية موفقة، ومنتجة في مجالاته، بصورة غير منكورة ...

وأستطيع أن أتخيل أني أسمع أصوات بعض من يقرءون هذا الكلام قائلين لي: إنك - عند هذا الحد من القول - تدعو إلى عمل يقض مضاجع المعلمين، وتدعوهم إلى القيام بمهمة فوق طاقتهم، وهي مهمة توشك أن تستعصي على الإنجاز.

---

(17) Fritz K. Oser and Franz J. Baeriswyl. Op.cit.. No. 5. p. 1032.
(18) Op.cit.

ولأصحاب هذه الأصوات أقول: إن التعليم في بلادنا العربية والإسلامية يحتاج إلى بحوث ودراسات تنجز على مستويات مختلفة، وإن المطلوب في ضوء نموذج جعل التعليم Instruction جسرًا بين التدريس والتعلم أعمال مختلفة، يجب أن تتصدى لها الجامعات ومراكز البحوث، متعاونة مع المعلمين، وأن تتبلور نتائج هذه الدراسات والبحوث في كتابات يراعي فيها جميعًا، مقتضى حال الطلاب المعلمين في كليات التربية، ومعاهد إعداد المعلمين، وحال المعلمين القائمين فعلاً بعمليات التدريس في دورات تدريبهم في أثناء الخدمة.

الظاهر والمكنون في الموقف التعليمي :

ورغبة في تبسيط الموقف التعليمي داخل المدرسة يمكن أن نلجأ إلى مثل ما قررت قبلاً؛ في شأن تمييز "الثقافة" التي قلت إنها روح كامنة في نفوس أبنائها، تعبر عنها مظاهر الثقافة التي تنبعث عن هذه الروح في صورة منتجات ثقافية.

والذي اقترحه هنا هو أن الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي أو في المختبر، أو في أي نشاط يمارسه المدرس أو المتعلمون لتعليم وحدة دراسية أو درس في مادة أو تعليم مهارات يتألف من بنيتين: (أ) ظاهرة مرئية، (ب) محجوبة مكنونة. والأولى تتمثل في الظروف والأعمال والنشاطات التي يقوم بها المتعلمون، ويمكن رؤيتها وملاحظتها. والثانية، وهي "الكنز المكنون" الذي يفترض أن يحرص المدرس على التخطيط الجيد لأن يفتحه المتعلم، وأن يحرص المعلم على تشغيله بأقصى طاقة ممكنة؛ وأقصد بالمكنون – هنا– الأنشطة البنائية غير المرئية ، أي عمليات التعلم، أو العمليات العقلية في ذهن المتعلم التي تشير إلى البنية العميقة للتعلم، والتي تتحدث عنها الكتابات التربوية الحديثة على أنها "نموذج – الأساس" . (Basic-Model)

وهذا التصور – في شكله– معادل لما يتصوره علماء اللغويات –وخاصة – "تشوموسكي" وتلاميذه عن طبيعة اللغة؛ إذ يرون أنها ذات بنية سطحية، هي الألفاظ والجمل والفقرات المنطوقة / المسموعة، أو المكتوبة / المقروءة، وبنية عميقة تمثلها المعاني والأفكار والمشاعر والعواطف التي تعبر عنها البنية السطحية، والبنيتان وجهان لكيان واحد.

هـذا، وتخطيط الوحدة الدراسية، أو أحد دروس مادة ما؛ يعني أن تخطط في وقـت واحد عمليات التدريس، وهي الظاهر المرئي في الموقف التعليمي، وعمليات التفكـير أو العملـيات العقلـية، وهـي الخبـئ المكنون. وتسألني: كيف؟ فأجيب: "التخطـيط" يعنـي التنظيم الذي يسبق الموقف التعليمي، ويتمثل في تصميم صورة بنـيوية للأعمـال التـي يقـوم بها المعلم والمتعلمون فيما نسميه "خطط الدروس" وترتيـبها في خطوات من شأنها أن تستثير عمليات العرفان Cognitive operations في المتعلمين.

وجديـر بالذكـر هـنا أن نؤكد ثلاثة أمور: (أ) أن تتابع الخطوات في خطة الـدرس أو الوحـدة يهـتدي فيه – دائمًا – بجوانب الموقف التعليمي: بيئة التعلم، والضـوابط الثقافـية، وعناصـر الدافعـية للـتعلم، والعمليات العقلية المتوقعة من المتعلميـن. (ب) أن هـذا التتابع الذي يعده المعلم مسبقًا ليس ضربة لازبٍ، واجب التنفـيذ – قسـرًا أو إكراهًا أو تحايلاً – وإنما هو خطة مفترضة Hypothesized تتسـم بالمرونة، وفقًا لما تكشف عنه الملابسات الفعلية في موقف التعليم، ووصف الخطـة بأنهـا "مفترضـة" يعني أن يكون المعلمون على استعداد، ولديهم قدر من الكفـاءة لاسـتبدال فـروض جديدة بفروض الخطة التي استعصى تنفيذها؛ فالمعلم الجـيد يجـب أن يكـون مستعدًا دائمًا لصناعة فروض بديلة في الموقف التعليمي. (ج) ألا يؤخـذ ترتيـب الخطـوات فـي خطة الدرس على أنه تتابع يسير في خط مسـتقيم في اتجاه واحد؛ وإنما هو تنظيم دائري لولبي. وسوف أقدم مثالاً لذلك عند عرضي لما أتصوره نموذجًا عامًا لتجسير الفجوة بين التدريس والتعلم.

ولا يـزال السـؤال: كـيف يـتم التخطـيط للظاهـر المرئـي في الموقـف التعليمـي وللخبـئ المكنـون في وقـت واحـد؟

لا يزال السؤال مطروحًا لم يجب عنه.

هـذا صحيح، ولا يتوقعن أحد أني سوف أقدم إجابة جاهزة لهذا السؤال من صيدلية تربوية، وإنما سنتعاون (الكاتب والقراء) في تأسيس الجواب على هذا السؤال على قاعدة علمية عقلانية ، ذات قوام ، يتمثل فيما يلي:

افتراضات أساسية :

يستند نموذج تجسير الفجوة بين التدريس والتعلم على أربعة افتراضات من شأنها أن تساعدنا في فهم ما يقع في البنية الظاهرة للتدريس متزامنًا ومواكبًا لما يقع في طرق العرفان (Knowing ways)، أو عمليات التعلم (Learning processes) وهي البنية المخبوءة، وذلك على الوجه التالي:

الافتراض الأول :

المعلمون الذين أحسن إعدادهم للمهنة في جوانب الإعداد الثلاثة: الثقافي العام، والتخصصي، والمهني، يعدون خطط التعليم في ضوء أن هذه الخطط تمثل الأوراق الزرقاء (Blue Print) التي يعدها المهندسون للبناء والتشييد؛ إنها خطط لبناء يقوم به المتعلمون؛ والمعلمون ميسرون للتعلم البنّاء، ويؤخذ في الاعتبار عند وضع الخطط أنها لاستثارة التعلم وتفعيله. وأن هذا التعلم البنّاء مقيد دائمًا بمجموعة من القيود بعضها يتصل بالمدرسة ذاتها – كوحدة ثقافية أيكولوجية – وبعضٌ آخر من القيود يتعلق بالنمو العقلي للمتعلمين ، وبعضٌ ثالث يتصل بالمعارف السابقة للمتعلمين ومستوى دافعيتهم للتعلم.

الافتراض الثاني:

أن المعلمين – اعتمادًا على إعدادهم المتكامل وخبرتهم – قادرون على أن يضعوا فروضًا للعمليات العقلية التي يستخدمها المتعلمون حين يستغرقون في التعلم مثل: تحليل الموقف، وإدراك جزئياته في ضوء الطبوغرافيا الكلية للكيان المتعلم، وإدراك العلاقات والتفاعلات بين المكونات الأساسية، والتعرف على العوامل الإيجابية والسلبية في الموقف، وتفسير المواقف، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث.

الافتراض الثالث :

إن نجـــاح خطـــة تدريـــس الوحدة أو الدرس أو المهارات يزداد كلما كانت الخطـــة قابلـــة للـــتقدير Assessment فـــي أثناء تعليم الوحدة أو الدرس (التقدير البنائـــي)، وعـــند انـــتهاء تعلـــيمها (التقدير النهائي). ويعتمد في هذا التقدير على الأداءات الجزئـــية والكلية التي يقوم بها المتعلمون، وعلى مدى ما يُرى أو يُستشف أو يُســـتنتج مـــن يسر التعلم، وطمأنينة المتعلمين، وإحساسهم بمتعة الإنجاز، وعلى مـــدى مـــا أحدثه التعليم في حفز الدوافع الداخلية للمتعلمين، التي تدفعهم إلى توليد معارف جديدة أو أساليب جديدة للتعلم وللعمل.

ويســـتأهل التأكـــيد هنا أن خطط الدروس الجيدة لا تؤدي بطريقة أتوماتيكية إلـــى الأداء الجـــيد؛ وإنمـــا تحـــتاج إلى استقلال المتعلم، وإتقانه لمعارفه وتوظيف "اســـتراتيجيات التعلم Learning Strategies"، وأن تكون لديه فكرة متوازنة عن ذاتـــه، وأن يكون لديه مستوى عال من الإحساس بالمسئولية، ونحو ذلك من سمات الشخصية ذات العلاقة الوثقى بالتعلم الذاتي وفاعليته.

الافتراض الرابع:

وفـــي وضـــع خطـــط الـــتدريس نرى ضرورة التمييز بين كمال الأداء في الـــتدريس (تدريس من لديهم معرفة كاملة وخبرة وافية) الذي يستهدف منه أن يكون الـــتدريس تكـــأة Scaffolding للمتعلمين يستندون إليها، ويستفيدون منها في تعلم ذاتـــي منتج وفعال في زمن محدد. وبين تدريس المبتدئين في مهنة التدريس الذين يعـــنون بالبنـــية الظاهرة ويهملون حقائق مثل: أن المتعلمين قد يفقدون القدرة على المـــتابعة في الصف، وقد ينصرف اهتمامهم – أثناء الموقف التعليمي – إلى أهداف جانبـــية ترضـــي مـــيولهم الخاصة، وقد يكون خطوهم في التعلم أبطأ من متوسط زملائهم الذين وضعت خطة التدريس لهم في ضوء فهم المعلم لقدراتهم .. وهكذا.

وهـــذا الافتراض على النحو الذي أوضحت هنا يتصل أوثق اتصال بالزمن المخصص للتعليم، وبالفروق الفردية بين المتعلمين التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار

عــند التخطــيط للــدرس أو الوحدة، ومثل هؤلاء المتعلمين قد يحتاجون إلى وقت أطــول للــتعلم، وقــد يحتاجون إلى بنية ظاهرة في التدريس تختلف عن تلك التي تخطــط لتعلــيم مجموعــات تتســم بالانســجام النســبي في قدراتها وفي خلفياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وإذا كانت هذه الافتراضات قد أبانت العلاقة بين التدريس والتعلم – إلى حد مــا – فإنــي أرجو أن توحي إليك أن عملية تخطيط التدريس كي يفضي إلى التعلم تحــتاج إلــى وقت كاف، وجهود متنوعة، وأن البحث التربوي في البلاد الإسلامية والعربــية يجــب أن يكــون مناطُ الاهتمام الأعظم فيه هو الكشف عن العلاقة بين الــتدريس والــتعلم؛ بصــورة تدفــع الممارسين فعلاً للتعلم. وإليك بعضًا من نتائج الــبحوث التــي أجريت في بيئات في الخارج وفي مصر، عن بعض العوامل ذات العلاقــة بالــتدريس، الــذي ينتج تعلمًا، وسوف أعتمد في نتائج هذه البحوث على مشــروعات وإصــدارات الجمعية الأمريكية للبحث التربوي التي صدرت في العقد الأخــير مــن القرن العشرين، ثم على نتائج بحوث عربية كان لي شرف الإشراف عليها وتوجيه العمل فيها.

نتائج بعض البحوث:

ذكــرنا قبلاً أن أعمال التدريس Teaching Acts لا تؤدي بذاتها وبطريقة آلــية حتمــية إلى تغييرات في عقول ووجدانات وسلوك المتعلمين؛ وإنما تؤدي إلى هــذه التغيــيرات من خلال وسيط، ينجح التدريس في إثارته وتفعيله، وهذا الوسيط هــو "العمليات العقلية" أو Mental Operations، أو عمليات التفكير Thinking Processes التي يستغرق فيها المتعلم؛ نتيجة لأعمال التدريس هذه.

وقــد عنــي البحث التربوي في أمريكا وأوروبا خلال العقدين الأخيرين في القــرن العشــرين بمعــرفة تأثيرات المدرسين وطرائقهم في التعليم على مدركات الطــلاب، وعلــى توقعــاتهم، وعلى عمليات الانتباه لديهم، وعلى دوافعهم، وكذلك تأثــيرات الــتدريس في سمات شخصيات المتعلمين ، وعمليات تذكرهم، وتوليدهم

للأفكـــار، ومعـــتقداتهم ، واتجاهاتهم، واستراتيجيات التعلم المفضلة لديهم، والقبليات العرفانية التي تصاحب تعرفهم لما هو جديد Metacognitive Processes.

وقد أفضت الدراسات التي أجريت في هذه المجالات إلى منظور متميز لفهم آثـــار المدرســـين على تعلم الطلاب، ولتطوير نظريات التدريس، ولتصميم عمليات التدريس وتحليلها.

ويؤكـــد هـــذا المنظور أن العمليات التي يثيرها التدريس ويؤدي إلى تشغيلها هـــي: الخلفية المعرفية السابقة، ومدركات المتعلمين للتعليم، والانتباه، والدوافع إلى الـــتعلم، وخصـــائص التعلم لدى الطلاب، والعمليات الوجدانية، والقدرة على توليد التفســـيرات والتحصـــيل الدراسي.ويؤثر التدريس في تفعيل هذه العمليات بدرجات مختلفة تتأثر دائمًا بالسياق التعليمي الذي يكتنف موقف التعليم(١٩).

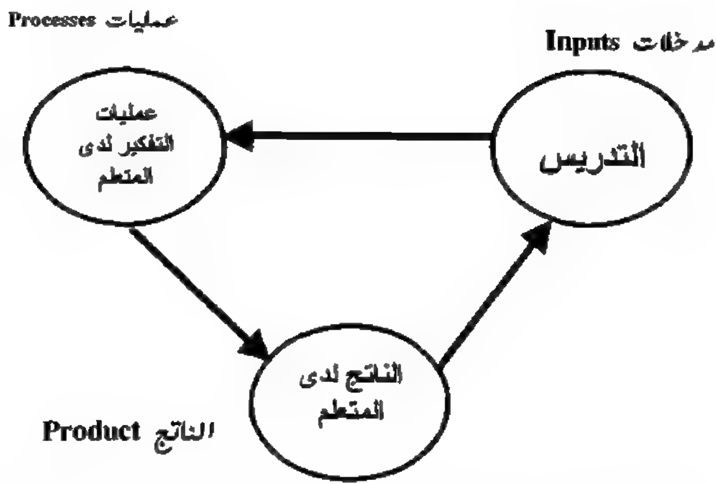
وتخـــتلف الـــبحوث التي أجريت لمعرفة أثر التدريس في التحصيل الدراسي من خلال تأثير التعليم في عمليات التفكير لدى الطلاب عن البحوث التي تبحث عن هـــذا الأثـــر بطـــريقة مباشرة؛ تتمثل في معرفة مدى الكسب المعرفي دون معرفة أســـبابه. وجوهـــر الاختلاف هو أن البحوث التي تستقصي أثر التدريس من خلال عملـــيات التفكـــير تهـــدف إلى فحص هذا الأثر في تفكير المتعلمين، وفي اعتقادهم ووجدانهم وفي أقوالهم، وأفعالهم التي تؤثر في التحصيل(٢٠).

ونظـــرًا لحداثـــة وأهمية هذا النوع من البحوث التي تجرى في إطار مقولة دائـــرية تضـــم الـــتدريس بوصـــفه مُدْخلاً، وعمليات التفكير عند الطلاب بوصفها وسيطة Intermediate والتحصيل Production بوجه عام، أو قل ناتج الموقف التعليمي بوصفه مخرجًا، ويمكن أن نمثل لهذه المقولة بالشكل التالي:

---

(19) Merlin C. Wittrock; C.M. Clark and P.L. Peterson. Students' Thought Processes and Teachers' Thought Processes. Research on Teaching and Learning. Vol. 3, New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

(20) Ibid., p. 1.



ويختلف هذا النوع من البحوث عن النوع الآخر الذي يتصور فيه أن التدريس مدخل يؤدي إلى مخرجات مباشرة في ضوء مقولة خطية هي:

"مدخل Inputs ←── مخرجات Outputs" دون وسيط.

ولكي نوضح الفرق بين هذين النوعيين من البحوث ، نقدم مثالاً يوضح الفرق النوعي بين نمطي البحث، ويتركز هذا المثال حول نبوءة المعلم بما يحققه المتعلم Self-fulfilling Prophecy، فالتيار الذي كان سائدًا في الفكر التربوي هو أن توقعات المدرسين – مرتفعة كانت أو منخفضة – تؤثر في تحصيل الطلاب ارتفاعًا وانخفاضًا. وفي عبارة أخرى يقال: إن نظرة المعلمين المتدنية لقدرات الطلاب الأكاديمية تؤدي إلى تدني تصور الطلاب لقدراتهم، وعكس هذا صحيح أيضًا – وهذا النمط في البحث يقر أن للتدريس والمعلمين أثرًا مباشرًا في فكرة الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية.

أما النمط الذي يفترض أصحابه أن عمليات التفكير عند الطلاب تتوسط Mediates بين التدريس وناتج التعليم، فإنه كما كشفت بعض البحوث الأمبيريقية يُهتم فيه بالأنشطة التالية :

- هل نقل المدرسون توقعاتهم إلى الطلاب؟
- هل أدرك الطلاب مغزى توقعات المدرسين؟

- هــل حــاول الطلاب تغيير سلوكهم أو تعديل مفهوم الواحد منهم عن ذاته، استجابة لما توقعه المدرسون؟
- هل استطاع الطلاب أن يغيروا أنماط تعلمهم، ومستوى دافعيتهم وتوقعاتهم الذاتية؛ استجابة لعملية التدريس.

وســوف أورد فـيما يلي موجزًا لنتائج بعض البحوث عن أثر التدريس في تغيير بعض عمليات التفكير عند الطلاب.

مدركات الطلاب وتوقعاتهم:

تقــول وتــرك Wittrock, M.C. إن البحــث في هذه العملية واعد؛ إذ أنه يــثري فهمــنا للــتدريس ولمخــرجاته، وذلك من خلال تقديم معلومات عن التعليم Instruction بوصفه خبرة مارسها المتعلمون أنفسهم (أو مورست فيهم). والخبرة التــي يمارســها المــتعلمون في التعليم يمكن أن تكون مختلفة عن تلك الخبرة التي يقصــدها واضــعو المــناهج والمعلمــون. وفــي عــبارة أخرى نقول: إن التعليم Instruction الــذي يخططــه المعلــم ويمارســه في قاعة الدرس يمكن ألا يفهمه المتعلمون أو لا يدركونه. وفي البحوث التي تعني بأثر التدريس في عمليات التفكير عــند الطلاب يكون إدراك المتعلم للتدريس هو وظيفة التعليم (Instruction) الذي مــن شأنه أن يؤثر في تعلم الطلاب وتحصيلهم. وفي الفقرات التالية نعرض عليك تحليلاً لعمليات التفكير التي تضيف إلى خبرات المتعلمين وتزيد فهمهم للتدريس.

مفاهيم الطلاب لذواتهم الأكاديمية وتوقعاتهم:

- يــدرك الأطفــال منذ بداية المرحلة الابتدائية أداءهم المدرسي بصورة جمعية وإيجابــية. ويتســم إدراكهم لذواتهم في البداية بالمبالغة؛ إذ يستخدمون في هذا الصــدد معايــير مطلقة وليست نسبية في تقدير أداءاتهم. ويستند هذا القول إلى بحــوث قــورن فـيها أداء الأطفال الضعاف في الصف الأول الابتدائي بأداء نظــرائهم مــن ذوي الأداء المرتفع، كما وجد في نتائج هذه البحوث أن الذكور لديهم توقعات مرتفعة لنجاحهم أكثر من الإناث.

- ويبدأ ارتباط تصور الأطفال لأداءاتهم بالتقدير الإيجابي الذي يلقونه من مدرسيهم في الصف الثالث أو الرابع الابتدائي.
- وفي الصف السادس الابتدائي يكون الأطفال أكثر واقعية في تقديرهم لأداءاتهم في المدرسة، ويربطون في إدراكهم لهذا التقدير بين أدائهم وأداء زملائهم في الصف.
- التغذية الراجعة من المدرسين للأطفال فيما يخص أداءهم في المدرسة تبدو مرتبطة بنمو فهم الطفل لقدراته الذاتية.
- في صفوف الحضانة ورياض الأطفال يعتمد الأطفال في تقديرهم لذكائهم الخاص على مدى نجاحهم في اتباع التعليمات التي تلقي عليهم من الكبار.

وبدءًا من الصف الثاني أو الثالث الابتدائي يعتمد الأطفال في تقديرهم لذكائهم على مدى نجاحهم في مهمات محددة في المواد الدراسية[٢١].

وفي ضوء نتائج البحوث السابقة قيل: إن الأطفال الصغار قادرون على إدراك وفهم التغذية الراجعة من معلميهم، فيما يخص أداءهم المدرسي، وهم قادرون في الوقت ذاته على فهم التغذية الراجعة من زملائهم، وأخذها في اعتبارهم عند تقدير ذواتهم.

ويجب التأكيد هنا على أن نتائج هذه البحوث لا يمكن أن تعمم على الأطفال خارج السياق الثقافي الأمريكي – وهو سياق مختلف تمامًا عن السياق الإسلامي العربي كما أنه مختلف – أيضًا– في نطاق التعدد الثقافي في أمريكا الشمالية ذاتها.

ومغزى النتائج التي قدمناها – قبلاً – هو أن نُريك أن هذه النتائج توحي بأن للمعلمين وطرائقهم في التعامل مع الأطفال أثرًا محدودًا على توقعات الأطفال، وعلى مفاهيمهم الذاتية لقدراتهم في إنجاز الأعمال المدرسية... ويمكن اتخاذ التقريرات السابقة فروضًا تختبر في الممارسات التعليمية في الحضانات ورياض الأطفال، كما يمكن أن تتخذ مع ما يشبهها فروضًا لبحوث تربوية أمبريقية.

---

(21) Merlin, C. Wittrock, op.cit. pp. 4-5.

مدركات الطلاب للمدرسة، وللمعلمين وسلوكهم:

وأستأذن في تكرار التأكيد على أن النتائج التي نعرضها هنا لبحوث أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية – وهي معروضة للتأمل في المتشابهات والمختلفات بينها وغيرها من السياقات – وقد دلت البحوث التي أجريت حول إدراك الطلاب للمدرسة ولمعلميهم على ما يلي:

- وجد أن الطلاب يدركون أن المتغيرات داخل المدرسة مرتبطة بتحصيلهم. ويدخل في هذه المتغيرات الفروق بين المدرسين، والتباينات في سلوكهم.
- كثير من الأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات: (العرقية، والدينية، والأصل القومي... ونحوها) في المدرسة الثانوية يحسون أن لديهم القدرة على التعلم؛ ولكنهم يشعرون *أن الحظ يتدخل في تحصيلهم المدرسي، وبعض هؤلاء الطلاب يرى أن بعض الناس يغلقون طريقهم إلى النجاح.*
- وهذه النتائج تتفق مع المعلومات التي تضمنها تقرير أمريكي مشتهر؛ هو التقرير المعروف بتقرير كولمان (١٩٦٦)[٢٢]. ففي ذلك التقرير تأكيد قوي على أن الإحساس الشائع لدى أبناء الأقليات في أمريكا الشمالية بفقدان قدرتهم على التحكم في البيئة التي تكتنفهم هو أكثر المتغيرات ذات الأثر في تباين التحصيل الأكاديمي بينهم. وثمة بحوث أجريت في المرحلة الابتدائية لقياس مدركات الأطفال للمناخات الثقافية في بعض المدارس، واتضح من خلال هذه البحوث الاعتقاد في أنه *لا جدوى من متابعة محاولات النجاح في مدارس يسهم مناخ العمل فيها في زيادة التباين في التحصيل الدراسي أكثر مما يسهم أي عامل آخر*[٢٣].

---

(22) Colman, J.S. et al. Equality of Education Opportunity. Washington, D.C.: Office of Education. 1966.

(23) Merlin C. Wittrock. Op.cit., p. 5.

وإزاء هـذه العمليات "العقلوجدانية" لدى الطلاب تجاه المدارس والمدرسين، فـإن الأمر يقتضي استقصاء الأسباب المؤدية إلى مثل هذه الاعتقادات والاتجاهات؛ لـتحديد أثـرها فـي التحصيل المدرسي لدى الطلاب؛ وذلك أن ما ينسبه الطلاب للعوامـل ذات الأثـر فـي تحصـيلهم المدرسي، ولمدى إحساسهم بالسيطرة على مصـائرهم فـي المدرسـة يمثلان عمليتين عقليتين قويتين تتوسطان وتتدخلان في أدائهم المدرسي بعامة.

الانتباه:

وقـد عنيـت الأبحاث التي أجريت لمعرفة العمليات الفكرية التي يستثيرها التدريس، وتكون ذات أثر في الناتج النهائي للتعليم **بعملية الانتباه**، وتم التفريق في بحوثهـا بيـن الانتـباه الاختـياري Selective، والانتباه الطوعي، والانتباه الدائم المطـرد، والانتباه المشتت. ومن خلال هذه الدراسات تم التعرف على مكونات عدة لعملية الانتباه: الانتباه المرحلي/ أو قصير الأجل، والانتباه الطوعي العام، والانتباه المفجرّ لطاقة التعلم.

وفـي ضـوء نتائج البحوث التي أجريت حول عملية الانتباه صممت برامج علاجـية للمتأخريـن دراسـيًا، وللمتعلميـن المسـرفين فـي التحركات العضلية Hyperkenetic لضـبط انتـباههم، وإعطائهم فرصًا للتعلم من التدريس. وقد أدى فحـص الـتقارير الذاتـية لقياس الانتباه إلى نتائج كان منها: أن ارتفاع التحصيل الدراسـي يرتـبط بعملـيات الانتباه أكثر مما يرتبط بالوقت المخصص للتعلم، أو الوقـت الـذي يقضيه المتعلم في إنجاز بعض المهمات. ومن هنا اتضح أن الوقت الذي يخصص للتعلم من قبل المدرس والوقت الذي ينفقه المتعلم في التعلم، ليس في ذاتـه أحد العوامل المؤثرة في الناتج التعليمي؛ وإنما يجب أن ينظر فيه إلى نوعية انتباه المتعلم ومدى هذا الانتباه(٢٤).

---

(24) op.cit., pp. 14-15.

الدافعية والثواب:

وقد دلت الدراسات التي أجريت حول أثر "الدافع" في التعلم، وحول أثر الثواب - بصور شتى - في غرفة الدرس على ما يلي:

- ينسب المتعلمون نجاحهم وفشلهم في التعلم إلى أنه يرتبط بمدى إشباع المادة المتعلمة لاهتماماتهم، وبمدى إصرارهم وقوة إرادتهم في التعلم المدرسي. ويؤكدون أن النجاح في الأعمال المدرسية يُقوي دافعهم إلى التعلم، وخاصة إذا كان النجاح قد جاء نتيجة لجهد خاص بذلوه دون معونة من أحد.
- ودلت نتائج البحوث - أيضاً - على أن الثواب Rewards في قاعة الدرس، ومستوى "الدافعية" لا يؤثران في التعلم بصورة مباشرة. وأن تأثيرهما ينشأ من أن ثناء المدرسين يحمل إلى كل الطلاب معلومات تتصل بالإجابات الصحيحة وبالأهداف والرغبات التي يتوخى المدرسون أن تتحقق في المتعلمين. وأن هذا الثناء يحدث أثرًا في التعلم بقدر ما يوليه الطلاب من انتباه وتأمل(٢٥).

استراتيجيات التعلم والعمليات الذهنية المصاحبة :

هذا، وقد دلت نتائج البحوث على أن عناية المدرسين بتدريس استراتيجيات التعلم LearningStrategies واستراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة Metacognition Strategies لأي تعلم جديد، يؤثران في المواقف التعليمية، حيث إنهما ييسران دقة الانتباه، وتحفيز الدوافع الداخلية لدى المتعلمين، وييسران التعلم، ويعينان على الاستيعاب (Comprehension).

وأحسب أنه مما يهم القارئ أن نحدد المراد بكل من المصطلحين السابقين، فنقول:

استراتيجية التعلم: تعني الأعمال والأفكار التي يقوم بها المتعلم أو يفكر فيها أو بها خلال عملية التعليم، ويكون من شأنها التأثير في دافع المتعلم للتعلم، وفي عملية

---

(25) op.cit., p. 20.

"تكويد **Encoding**" ما يتعلمه ذهنيًا، ويشمل هذا اكتساب المعارف والمهارات، واستبقاء المعلومات التي يتعلمها Retention، ونقل المعارف والمهارات لمواقف جديدة.

هذا، وقد يفيد أن أوضح أن مصطلح Cognitive Processes يستعمل وصفًا، ويعني عمليات العرفان العقلي وتترجم خطأ إلى مقابل عربي هو "معرفي"، فيقال: مثلاً علم النفس المعرفي Cognitive psychology وأحسب أن هذا المقابل يمكن أن ينصرف إلى أنه صفة من كلمة Knowledge بمعنى الرصيد المعرفي. ولذا، فإني أوثر أن يكون التقابل بين المصطلحات الإنجليزية والعربية على النحو التالي:

- علم نفس العرفان أو التعرف (وليس علم النفس المعرفي) Cognitive Psychology.
- استراتيجيات التعلم Learning Strategies و"استراتيجيات العرفان" Cognitive Strategies، ويقصد بها الطرق التي يتم بها التعرف الجديد،ويطلق عليها أحيانًا مصطلح: طرق العرفان Ways of knowing

أما مصطلح Metacognition فإن وضع مقابل له باللغة العربية يمثل صعوبة إلى حد ما؛ وترجع هذه الصعوبة إلى الدلالة التي تعطيها السابقة (Meta) فهي تعني: ما قبل، وما بعد، وما فوق، وما بين. ولذا فإني آثرت منذ سنوات، وبعد مناقشة مطولة ومتعمقة مع بعض أعضاء هيئات التدريس من أبنائي في البلاد العربية وفي مصر على أن أفضل مقابل لهذا المصطلح في اللغة العربية هو أن نسميها "**العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم**"، وأول من استخدام هذا المقابل "حمدان علي نصر في" بحث له قمت بتحكيمه للنشر[٢٦]. وأوثر – اليوم – أن يكون المقابل العربي لهذا المصطلح هو "**القبليات العرفانية**".

---

(٢٦) حمدان علي نصر وعقلة الصمادي: "مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثاني، العدد (٦-٧) إبريل ويوليو، ١٩٩٦.

ويشير هذا المصطلح إلى المعارف والخبرات السابقة للمتعلم، ومدى قدرته علـى ضبط هذه الخبرات والمعارف، وتوظيفها في تعلم ما هو جديد. ويتصف هذا المصطلح بالعمومية والرخاوة، ويتصل - دائمًا - ويلوّن كل عمليات التفكير التي يقوم بها الفرد لتعلم كل جديد.

هذا، وقد أجري بحث في جامعة الإسكندرية تحت إشرافي عام ١٩٩٨ حول أثـر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على "استراتيجيات التعلم" في استيعابهم للمقروء وفي اتجاههم نحو القراءة"[٢٧].

وقـد عرفـت اسـتراتيجيات الـتعرف أو العرفان في البحث المذكور بأنها العملـيات التي تتصل بفهم المعلومات، واستدخالها في الذهن، والتعامل معها بطرق تُخصِّـب الـتعلم، وتُمكِّن من استرجاع المعلومات، وهي أكثر انحصارًا في تعلم ما هـو جديـد، ولذا فإن مصطلح العرفان أو التعرف Cognition الذي استخدم في البحث يعتبر مرادفًا للتعلم Learning.

وفـي هـذا البحـث تم تدريب المتعلمين على استخدام أربع استراتيجيات للتعلم وهي: استراتيجية التوضيح، واستراتيجية التساؤل، واستراتيجية التلخيص، واستراتيجية التنبؤ[٢٨].

وفيما يلي تعريفٌ موجزٌ للاستراتيجيات التي استخدمت في البحث، وكيف تَمّ التدريب عليها، وأبرز النتائج التي أسفر عنها البحث.

---

(٢٧) صـفاء محمـد محمـود إبراهيم. أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على اسـتخدام الاستراتيجيات المعرفية [العرفانية] في استيعابهم للمقروء واتجاههم نحو القـراءة. بحث حصلت به صاحبته على درجة الماجستير في التربية بتقدير ممتاز، من كلية التربية. جامعة الإسكندرية، ١٩٩٨م.

(٢٨) المرجع السابق : ص ص ٣١-٣٨.

➢ استراتيجية التوضيح :

وتنصــب هذه الاستراتيجية على تدريب المتعلمين على تحديد ما هو غامض فــي النص المقروء: (كلمة، جملة، فقرة) وبذل جهد في اقتراح معناه، ثم التأكد من مدى صحة الاقتراح بوسائل عدة.

ويســتخدم الطالب في هذه الاستراتيجية كل الدلالات التي يوحي بها الجزء الغــامض، كمــا يُعنــي فيها باستخراج المعنى من خلال إدراكه للعلاقات، ومعرفة دلالــة الســياق، وبالتركيز على الترابط الرأسي والترابط الأفقي فيما يقرأ. ويتأكد الطالــب من صحة مقترحه، في تأمل المعنى المقترح، ومدى اتساقه مع السياق، أو مــن خــلال مراجعة المعاجم، أو بسؤال المعلم، أو أيٍّ من أهل المعرفة في مجاله، وقد يتحاور حوله مع زملائه في غرفة الدرس.

➢ استراتيجية التساؤل:

وفيها يُعْني المدرس بتدريب المتعلمين على تحويل المضامين التي يقرءونها إلــى إجابات عن أسئلة يصوغونها هم، ويربطونها بمعارفهم السابقة، ويقيمون هذه المضــامين فــي حركة دائرية دائمة من السؤال والجواب. وفي هذا الصدد يُدرب الطــلابُ على صياغة أسئلة، مستخدمين أدوات الاستفهام: من؟ وماذا؟ ومتى؟ أين؟ ولمــاذا؟ ومــا العلاقة؟ ويوجه المتعلم هذه الأسئلة إلى ذاته – أو إلى زميل له في الصف، حيث يقسم طلاب الصف إلى مجموعات "مثاني" من الطلاب.

وفــي هــذه الاســتراتيجية يــتدرب المــتعلمون على دقة صياغة السؤال، ويكتشــفون مــدى استيعابهم لما يقرءون؛ والفشل في الإجابة عن سؤال ما متصلٍ بالنص يعني عدم استيعابهم أو ضعف استيعابهم.

➢ استراتيجية التلخيص:

وفــيها يــدرب التلامــيذ علــى التركيز على القضايا والأفكار المهمة فيما يقــرءون، وعلــى تجــاوز التفصيلات، وتكوين نص جديد متماسك يضارع النص المقــروء. ومن خلال هذه الاستراتيجية يتدرب التلاميذ على تمييز الأفكار الرئيسة

مـن الفرعـية، وعلى تكوين بنية هرمية للنص المقروء؛ تعرض في تنظيم منطقي متدرج، ويمكن للطالب أن يتدخل في النص الذي يبنيه من الأصل؛ بوضع كلمات الربط المناسبة في الملخص الذي يعده، واستخدام الكلمات والجمل المفتاحية، سواء من النص أو من بنائه هو.

➢ استراتيجية التنبؤ :

وتنصب الجهود في هذه الاستراتيجية على تنبؤات يقوم بها الطالب من مجرد قراءة عنوان الكتاب أو عنوان النص؛ وذلك بوضع فروض لما يمكن أن يقال في الكتاب أو في الموضوع، استنادًا إلى قبلياته العرفانية، ويمكن أن يضع فروضًا يتنبأ فيها بما يمكن أن يقال في فصل تال من الكتاب، أو ماذا يتوقع من أحد الشخوص أن يقول أو يفعل، وتزداد أهمية هذه الاستراتيجية في قراءة القصص والروايات القصيرة والطويلة على سواء.

ومن مزايا هذه الاستراتيجية أنها تدرب الطلاب على تحديد ما يتنبأ به (سمات الأشخاص- دوافع العمل أو القول - تطور لحدث أو أحداث) ثم تدريبهم على صياغة الفرض، ومحاولة التأكد من صحته أو بطلانه من أجزاء النص المقروء. ومن هذا التدريب يتضح للطلاب أن بعض تنبؤاتهم ليست مطابقة لظاهر النص المقروء، وهذا يدفعهم إلى إعادة القراءة لصنع تنبؤات جديدة.

وجدير بالذكر هنا أن تصنيف الاستراتيجيات في البحث الذي نتحدث عن نتائجه ليس تصنيفًا جامعًا مانعًا؛ أي أن هذه الاستراتيجيات تتعاضد ولا تتنافر.

كيف يتم التدريب على هذه الاستراتيجيات ؟

روعي في تدريب المعلمين والمعلمات في مجموعتي هذا البحث، وفي تدريبهم للطلاب على استراتيجيات التعلم ما يلي:

(١) أن المتعلمين في تدريبهم على استراتيجيات التعلم يوظفون عمليات التفكير؛ إذ يحددون مواضع الغموض، ويقترحون لها معاني وتفسيرات، ويراجعون مدى صحة مقترحاتهم، ويميزون بين الأفكار الصريحة

والضمنية، والقضايا الرئيسية والفرعية، ويلخصون ويتنبأون ... وهنا تصدق مقولة إن التعليم في داخل قاعة الدرس جسر بين التدريس الذي يقوم به المعلم، والتعلم الذي ينهض به المتعلم.

(٢) يتحول دور المعلم في تدريس هذه الاستراتيجيات من الدور التقليدي الذي يتمثل في أنه: العالم، العارف، الحاكم، والمتحكم، والمقوّم للموقف التعليمي إلى دور المُيسر والمُنسّق والمستشار، والدافع إلى التعلم، والمحاور.

(٣) ويتحول دور المتعلمين من سلبية الاستقبال من المعلم إلى إيجابية النشاط، والفعل الفردي المستقل والتعاوني؛ بصورة تؤدي إلى تحقيق التلاميذ لذواتهم، وتدريبهم على تحمل مسئوليات أكبر وأوسع في التعلم، فرادى أو أعضاء في مجموعات صغيرة أو كبيرة .. وهذا من شأنه أن يزيد في ثقتهم بأنفسهم، ويؤدي إلى نجاح يدفعهم إلى نجاحات أكبر.

أبرز نتائج هذا البحث:

(١) أكدت نتائج هذا البحث أن تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم أثر تأثيرًا إيجابيًا ملحوظًا وذا دلالة إحصائية عالية في استيعابهم لما يقرعون[٢٩].

وتم عزو هذه النتيجة إلى المتغير المستقل في البحث وهو استراتيجيات التعلم وما اتصل به من تدريبات بذل فيها المتعلمون جهدًا ذاتيًا، واقتصر فيها دور المعلم على الحوار وتقديم الاستشارة.

وثبت من نتائج هذا البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية في كل العمليات الجزئية والعمليات التكاملية، والعمليات الكلية.

(٢) وثبت من نتائج هذا البحث أن المجموعة التجريبية في البحث قد تفوقت على المجموعة الضابطة المناظرة لها في توظيف القبليات العرفانية (Metacognitive Processes) في التعلم الجديد، وتضمن قياس القبليات العرفانية القدرة على:التخطيط، والضبط، والتقويم والمعرفة الشخصية[٣٠].

---

(٢٩) المرجع السابق، ص ص ١١٢-١١٤.

(٣٠) المرجع السابق: ص ص ١١٨-١١٩.

(٣) ليست هناك فروق ذات مغزى إحصائي في استيعاب المقروء لدى المجموعة الضابطة في البحث، يمكن نسبتها إلى النوع (ذكور/ إناث)[٣١].

(٤) الذكاء عامل فارق في مدى استيعاب المقروء، حيث دلّ التحليل الإحصائي للنتائج في المجموعة التجريبية على أن التلاميذ الذين تقع درجات ذكائهم في الإرباعي الأعلى من اختبار الذكاء تفوقوا بدرجة ملحوظة وبفارق ذي مغزى إحصائي مرتفع على نظرائهم في الإرباعي الأدنى في اختبار الذكاء[٣٢].

(٥) أكدت نتائج البحث أن المجموعة التي تمّ تدريبها على استراتيجيات التعلم تفوقت على المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو القراءة، بفروق ذات مغزى إحصائي مرتفع[٣٣].

(٦) وأكد البحث أنه ليست هناك فروق في الاتجاه نحو القراءة بين الذكور والإناث، أي أن النوع ليس عاملاً حاسمًا في الاتجاه نحو القراءة[٣٤].

وقد خلصت الدراسة المذكورة إلى التوصية بضرورة أن يعي معلمو اللغة العربية أهمية تدريس استراتيجيات التعلم للطلاب، وأن يدربوا طلابهم عليها؛ لأنها أداة فعالة في استيعاب المقروء، ولأنها ذات أثر كبير في استثارة عمليات التفكير لدى الطلاب وتنميتها، وتوظيفها، وتلك هي الغاية النهائية لنظام التعليم المدرسي.

نموذج مقترح :

بعد هذه الرحلة الطويلة في سبيل بيان أهمية العمليات الفكرية التي يقوم بها المتعلمون، والتي من شأنها تغيير أفكارهم ، وزيادة فاعليتهم العقلية، وتفعيل كفاءاتهم الاجتماعية، *يبقى سؤال: ألا يمكن اقتراح نموذج لعمليات التدريس*

---

(٣١) المرجع السابق: ص١٢٠.

(٣٢) المرجع السابق: ص١٢١.

(٣٣) المرجع السابق: ص١٢٢.

(٣٤) المرجع السابق، ص١٢٤

يتأتى من خلال التأثير في عمليات التفكير؟ هذا السؤال يجعل المرء يستحضر النموذج القديم "نموذج هربرت" الذي كان يركز على أن الهدف الأسمى للتدريس، هو نقل المعرفة "ونموذج ديوي" الذي جعل غاية التدريس "تنمية التفكير"، وإن كان قد حصر النموذج في إحدى العمليات التي تنمي التفكير؛ طريقة حل المشكلات.

وسوف أحاول في هذا الجزء أن اقتحم موضعًا تكثر فيه وجهات النظر، وتتنافر أحيانًا، أو يشتد فيها الجدل لدرجة الاحتراب. وأعني بهذا اقتراح خطة عامة للتعليم (Instruction) بوصفه جسرًا بين التدريس والتعلم؛ خطة تقترب في بنيتها الشكلية فقط، وليس في مضمونها، من نموذج "هربارت" ونموذج "ديوي". نعم سأقوم على صياغة نموذج مقترح للتدريس بوجه عام، في إطار قوامه: خصائص الثقافة الإسلامية التي قدمتها في الفصل الثاني من هذا الكتاب، وسداه ولحمته خيوط منتقاة من الدراسات الفلسفية، والدراسات "التربونفسية" والاجتماعية، وأصباغه خليط من كل ما قدمت مضافًا إليه خبراتي الشخصية.

ووصف هذا النموذج الذي أقترحه بأنه عام؛ يعني أنه يمكن الاسترشاد به في وضع خطة لتدريس أي درس أو وحدة دراسية أو نشاط يدخل في نطاق أعمال المدرسة. وعلى المتخصصين في الأنظمة المعرفية المختلفة (اللغات، العلوم، الرياضيات، المواد الاجتماعية، الفنون) من المنظرين والممارسين أن يضيفوا إليه، أو ينقصوا منه، أو يعدلوا في أجزائه وفقًا لما تقضي به طبيعة المادة أو النشاط الذي يعلمونه ...

واعتبر مهادًا ضروريًا للنموذج المقترح أن أنبه إلى أن **الموقف التعليمي الجمعي** الذي يمارس في مؤسسات التعليم النظامي موقف معقد إلى درجة كبيرة؛ **وعماده:**

(أ) بنية تعليمية لمادة أو نشاطات أو مهارات تعلّم، وتتباين بنيات ما يتعلم لدرجة كبيرة، لكي تحقق في المتعلمين أهدافًا قريبة وأخرى بعيدة، وهي أهداف يمتزج فيها النفع الفردي بالصالح العام للأسرة وللمجتمع والإنسانية.

(ب) متعلمون ذوو بنية "عقلوجدانية" تتسامى وتتنامى من خلال إعمالها وتشغيلها بطرق مختلفة؛ وهؤلاء المتعلمون ليسوا آنية فارغة تملؤها المدرسة بما تشاء وكيف تشاء؛ ولكنهم بشر فطرهم خالقهم – جل علاه – على قابليات – بدنية وعقلية واجتماعية – تتسم بالتطابق في النوع، ولكنها تختلف في الدرجة، وقد نشيء هؤلاء المتعلمون في بيئات تتفاوت في قدراتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ ولذا فإن الفروق الفردية بينهم مشهودة، ويجب اعتبارها في وضع خطة لتعليمهم.

(ج) استراتيجية التدريس: وهي ليست مرادة لذاتها؛ وإنما هي مرادة لاستنفار وتحريك القوى الكامنة في المتعلمين – في كل مراحل التعليم – من الروضة وحتى الحصول على أعلى درجات التأهيل. وتتمثل هذه القوى في عمليات التفكير التي قدمنا أمثلة لها فيما سلف.

تلك هي المعالم الرئيسية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند وضع خطط التدريس، ومن شأنها أن تؤدي إلى تباين تلك الخطط، ولكن تباينها هذا لا يمنع من رؤيتها من منظور عام، وهذا ما سوف نضطلع به.

وثمة ملمح مهم يجب أن أوجه الانتباه إليه، وهو أن الخطوات التي تضمنها نموذج "هربارت" وكانت خمساً، ونموذج "ديوي" وكانت خمساً أيضًا – !!! يجب ألا تؤخذ على أنها تتم في تتابع خطي مستقيم؛ وإنما ينبغي أن ينظر إليها على أنها منظومة دائرية تبدأ بإحداها، وقد تعود إليها، لإيضاح ما تلاها، أو لإيضاح الخطوة التي بدأت بها ذاتها.

النموذج المقترح

التعليم معبر بين التدريس والتعلم

١- ركيزته :

ركيزة النموذج الذي نقدمه إيمان بالله الواحد الأحد ورسله وكتبه أجمعين، وبالإسلام "الدين" – عقيدة وشريعة وسلوكًا، ويقين بأن الإنسان هو أكرم خلق الله؛

ولـذا استعمره فـي الأرض، وسخر له ما عداه في الوجود، ليستخدمه وينميه في حـدود ما شرع الله. وتنمية الإنسان عمادها التربية المتكاملة – بدنية وعقلية ودينية واجتماعية – وهي فريضة، بنص ما قاله نبي الإسلام ﷺ: "طلب العلم فريضة على كـل مسـلم"[٣٥]؛ للوفـاء بعهد الاستخلاف؛ فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.. ويرتكز التعليم في الإسلام على تنمية وعي الأجيال الناشئة بحقائق الوجود الكبرى: مـن خـالق قـيوم مدبر، وكون منتظم مسخر، وإنسان ذي رسالة في الحياة الدنيا؛ وهي دار ابتلاء؛ تمهد لحياة جزاء في الآخرة.

وغايـة **التعليم** هي زيادة وعي الإنسان بذاته، وبالسنن والقوانين التي تحكم الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي اللذين يكتنفانه، والتعليم في الإسلام عمل يمتد عـبر حـياة الأفراد والأمم؛ إعمالاً لقول الرسول ﷺ: "الناس عالِمٌ ومتعلم، ولا خير فيما بعد ذلك"[٣٦].

وتعلـيم الـنشء حـق لكـل فرد، وواجب اجتماعي على الأسرة والجماعة والدولـة؛ دونما تفرقة – وفقًا للنوع أو الدين أو العرق أو الأصل القومي أو القدرة المالـية – وينبغي أن يستهدف التعليم في المجتمع الإسلامي المنفعة والعمل بما يتم تعلـيمه، فقـد روي عـن حبيـب بن عبيد عن الرسول ﷺ قوله "... تعلموا العلم وانتفعوا به ولا تعلموه لتتجملوا به ..."[٣٧].

ويعـتمد الـنموذج الذي نحن بصدد تقديمه – هنا– على افتراض مغزاه: أن التعلـيم Instruction موقـف للتواصل العقلي؛ يقوم فيه معلم بالتدريس"، وينهض فـيه مـتعلمون بالـتعلم، وأحداث التدريس وأحداث التعليم معًا أفعال يكتنفها سياق زمكانـي اجتماعـي: يجب اعتباره في تخطيط التعليم Instruction وتنفيذه، وكل فرد في هذا الوصال العقلي مجزيٌ بعمله هو.

---

(٣٥) رواه ابن ماجه وابن عدي والبيهقي والطبراني والخطيب.

(٣٦) رواه الدارمي.

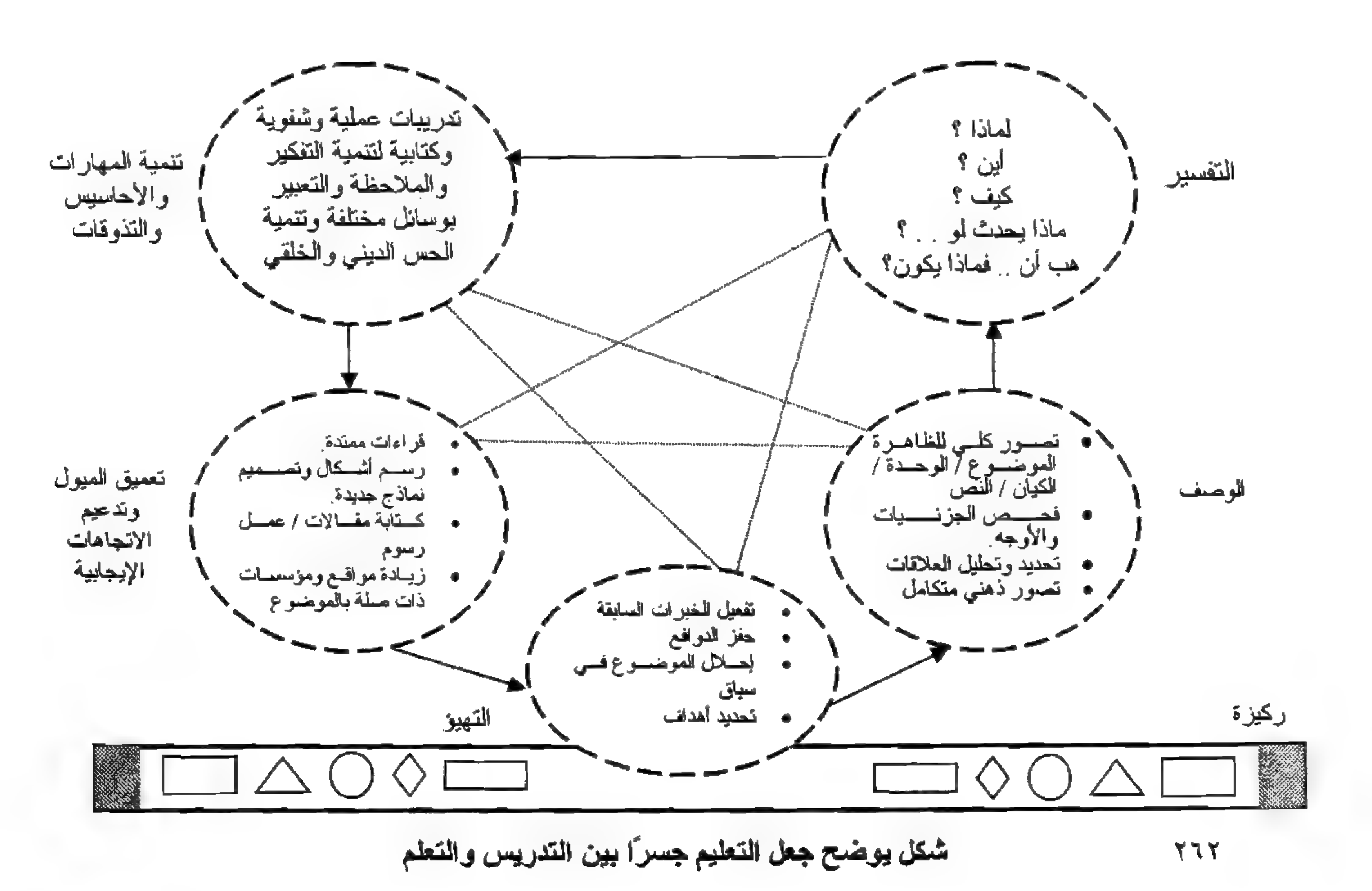
(٣٧) رواه الدرامي.

٢- مكونات النموذج :

يتألف النموذج الذي نقترح إقامته على الركيزة السابقة من خمس مكونات هي:

١- التهيئة Orientation .
٢- الوصف Description.
٣- التفسير Interpretation.
٤- تنمية المهارات Developing skills
٥- تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات الإيجابية.

والشكل التالي يمثل تبسيطًا لمكونات هذا النموذج (انظر الشكل المرفق).



شكل يوضح جعل التعليم جسراً بين التدريس والتعلم

وإلـــيك توضـــيحًا لهذه المكونات، وللعلاقات بينها، ووظائف كل منها في تحقيق الغايات المبتغاة من جعل التعليم Instruction جسرًا يربط التدريس بالتعلم.

٣- بنية النموذج:

- أســـس النموذج على ركيزة أوضحناها في موضع سابق، ويمثلها المستطيل الصلب الذي تعتمد عليه دوائر مكونات النموذج، والرسوم المختلفة في داخل الركيزة ترمز إلى اختلاف طبيعة المفردات التي تكوِّن الركيزة.
- مكونـــات النموذج ترمز إليها الدوائر الخمس المؤسسة على الركيزة، ويقرأ النموذج مبتدئـــيًا بألصق دائرة بالركيزة، وهي ما وصفناها بالتهيؤ، وتتابع القراءة في اتجاه عكس حركة عقارب ا لساعة.
- انفـــتاح دوائـــر مكونات النموذج ترمز إليه الخطوط المقطعة في محيط كل دائرة، وتقطـــيعها يعني أن هذه الدوائر منفتحة دائمًا لما يأتيها من السياق المكاني والزماني والاجتماعي والمهني. والخطوط المتقطعة بين المكونات أريد بها أن تشير إلى نفي المســـار الخطي المستقيم بين هذه المكونات؛ وتأكيد الاتصال الدائري والمتقاطع بين الدوائر.

٤- وفيما يلي بيان لوظائف مكونات النموذج:

٤/١- التهيؤ :

وقـــد قصـــد بـــه أن يخطط الموقف التعليمي، وأن ينفذ؛ مبتدئًا بالتهيؤ، والتهيؤ - لغـــة - التأهـــب للأمر، وإعداد السياق والنفوس لمزاولة أعمال ذات أهمية وخطر. ولهذه الخطوة في تخطيط الموقف التعليمي ثلاث وظائف:

أ) إثـــارة القبلـــيات العرفانـــية للمتعلميـــن؛ بمعنى إثارة ما لديهم من خبرات ومعارف وتصورات عن موضوع يراد لهم أن يتعلموه.

ب) حفـــز الدوافـــع الداخلـــية والخارجـــية لـــدى المتعلمين لتشغيل عقولهم في عمليات "عقلوجدانـــية" ذات صلة بموضوع التعلم (نظام - ظاهرة - حالة - كيان - نص - تنظيم - علاقات - مواقف... إلخ)

ج) إحـــلال موضـــوع التعلم في سياق يوحي للمتعلمين بأهداف تعلمه (مكاني- علمي وتقني- اجتماعي ومهني... وهكذا).

وسبل تحقيق هذه الوظائف عدة منها (مثلاً):

- أسئلة تثير الخبرات والمعارف السابقة في الموضوع.
- ذكــر خبر أو حالة أو حادثة تتصل اتصالاً وثيقًا بالموضوع من الواقع المحلي أو الإقليمي أو العالمي.
- الحديث عن فيلم أو مسلسل أو برنامج تليفزيوني يتصل بالموضوع.
- مــركــب مــن كــل مــا ســبــق.

ويحــرص المعلــم في هذه الخطوة على تشجيع المتعلمين على التفكير والتعبير، ويقف مما يقولون موقف: المستمع، والمحاور، والمشير.

٤/٢- الوصــف:

فــي هــذه الخطــوة يــتم عرض الموضوع، وذلك بالتساؤل عن ماهيته الكلية، ومكوناتهــا الجزئية، ووظيفة كل مكون في الوظيفة الكلية التي يؤديها الموضوع. وهنا يدعــو المعلــم المتعلمين إلى الملاحظة الدقيقة لأوصاف الموضوع في أبعاده المختلفة وإلــى التعبــير عنها كما تبدو لهم... ويدعي المتعلمون إلى توخي الدقة في الملاحظة، والموضــوعية فــي التعبــير، واســتخدام المفاهــيم في التعبير عن المحسوسات، كما يمارســون فــي هذه الخطوة عمليات التحليل والتصنيف للأحداث والظواهر والأقوال، والكشف عن البنية السطحية الظاهرة لموضوع التعلم.

٤/٣- التفسير :

وينصب الجهد في هذه الخطوة على تفعيل العمليات العقلية لدى المتعلمين؛ وذلك بالتســاؤل عــن الأسباب التي أدت إلى أن يكون الموضوع على الحال التي هو عليها. ويســتخدم المــتعلمون التســاؤل مــع أنفســهم، ويســتخدمه المعلم معهم جميعًا أو مع مجموعــات صــغيرة منهم باستعمال الكلمات المفتاحية للسؤال، أعني أدوات الاستفهام: مــاذا؟ مــن؟ كــيف؟ أيــن؟ لماذا؟ ماذا تتوقع لو...؟ افترض أن ... فماذا يحدث؟ ما الأســباب؟ مــا أوجه الشبه؟ ما نواحي الاقتران؟ ما المزايا ؟ ما النواقص؟ كيف يمكن التغلب على الصعوبات ... وهكذا ...

وفي هذه الخطوة – وفي جميع الحالات – يعتمد المعلم على أسلوب الحوار بينه وبيــن المتعلميــن، وبين المتعلمين بعضهم بعضًا، ويتوقع من جعل الحوار هو أسلوب الــتدريس السائد أن يكتسب الطلاب آداب الحوار وقواعده، وأن ينمّي لديهم الاتجاه نحو احــترام الآخــر، وتقديــر رأيــه – وإن يكن مخالفًا لما يراه المحاور، وأن تنمي فيهم الأساليب المختلفة للتعبير عن الرأي، أو إيضاح الرؤية.

٤/٤– تنمية المهارات :

الغــرض الأساسي في هذه الخطوة هو صقل قدرات المتعلمين، وتنمية المهارات العقلوجدانــية، ومهــارات الأداء العقلــي للأعمــال والمهمات، ولتحقيق الغاية من هذه الخطــوة فــإن علــى المعلم أن يهتم في تخطيط الوحدة أو الدرس بإعداد مجموعة من التدريــبات التي يهدف كل واحد منها إلى غرض محدد مثل: التمييز بين معاني الكلمات والمفاهيم، ومعرفة المترادفات، والمتضادات، وبيان ماله علاقة بالموضوع، وفرزه مما لــيس ذا صلة بالموضوع، وتمييز الصواب من الخطأ في الأقوال والأفعال والقرارات، والتعبير عن الواقع أو الرأي باللفظ وبالرمز الرياضي ، وبالرسم، والقدرة على استنتاج ما بين السطور، ومعرفة الافتراضات الأساسية التي بنيت عليها حالة أو رأي أو قرار، وتنمــية مهــارات القــراءة، ومهــارات قراءة الخرائط، ومهــارات التذوق، ومهارات النقد.. وهكذا.

وتتنوع التدريبات التي يُراد منها صقل القدرات وتنمية المهارات بين التدريبات الشفوية والعملية والكتابية.

٥/٤ـ تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات :

فــي ضوء أن التعلم عملية ممتدة مدى الحياة، وفي سبيل حفز المتعلمين على أن يدأبــوا على التعلم الذاتي – يُقترح أن يكون نموذج التعليم الذي يسد الثغرة بين التدريس والــتعلم نموذجًــا مفتوح النهاية، وذلك بأن يسلّم تعلم أي وحدة أو أي موضوع إلى فتح مجــالات جديدة لزيادة التعلم. ويلح على ذهني مثال يقع في مجال تعليم العبادات، الذي يخصــص فيه وقت لمعرفة شروط أداء الصلاة (مثلاً) ففي هذا الموضوع يتم تأكيد أن

"الوضـــوء" شـــرط لصـــحة الصلاة ... وأتصور أن تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات الإيجابـــية لـــدى المتعلميـــن لابـــد أن يمتد ويتعمق لإكسابهم معارف جديدة، ولترسيخ اتجاهات إيجابية نحو "النظافة" بوصفها أمرًا ضروريًا في حياة الأفراد، والأماكن، وهي أمـــر ضـــروري لســـلامة الأحياء السكانية، والسبيل إلى هذه السلامة أعمال يجب أن يتجنـــبها الأفراد، كإلقاء القاذورات في الشوارع، وتلويث موارد الماء، وتلويث الهواء، ويمكـــن أن تعمـــق ميول المتعلمين في مراحل مختلفة للتعليم حتى تصل اهتماماتهم إلى البحـــث عن الأسباب التي جعلت الولايات المتحدة الأمريكية ترفض التوقيع (أو تسحب موافقـــتها) علـــى معاهدة دولية تهدف إلى تقليل كثافة تلوث الفضاء. وأتصور أن يكون تعميق الميل ودعم الاتجاهات الإيجابية من خلال ما يلي:

- قراءات موجهة.
- جمـــع معلومات من الصحف وأجهزة الإعلام المختلفة عن التلوث في صوره المختلفة: الأرض ، والهواء، والماء، والفضاء.
- ندوات حول موضوعات تتصل بالبيئة، والوقاية من الأمراض المعدية.
- بحوث يقوم بها الطلاب حول هذا الموضوع، ونحو ذلك.

ويهمني بعد عرض هذا النموذج أن أنبه إلى ما يلي:

- ❑ لـــيس مطلوبًـــا ولا معقـــولاً أن تنجز خطوات هذا النموذج في كل حصة دراسية زمـــنها ٤٥ دقـــيقة علـــى النحو المعمول به في المدارس الآن... وعكس هذا هو المـــراد، بمعنى أن خطوة التهيؤ أولى خطوات النموذج قد تستغرق حصة بأكملها، وقـــد تســـتغرق ثـــلاث أو أربـــع حصـــص.. ولا ضـــرر فـــي هذا ولا ضرار؛ إلا "تطاعـــــة" بعـــض نظم التعليم في العالم التي تريد أن تحول المعلم إلى مدرس آلـــي، وأن تحـــول المدارس إلى مصانع لصنع قوالب إنسانية هشة ... إن مرحلة التهـــيؤ التـــي يبدأ بها هذا النموذج ليست "تـــحليـــة" لهذا النموذج، وإن الوظائف التـــي تؤدي في هذه الخطوة – على النحو الذي ذكرناه – تقع في قلب عملية التعلم وتكفـــل حفـــز المتعلمين وحشد قواهم العقلية والوجدانية لتعلم موضوعات جديدة، ومـــن شأن هذه الخطوة أن تجعل المتعلمين مستعدين لتعديل تصوراتهم السابقة عن موضوع الدرس إذا ثبت لهم خطأ هذه التصورات.

- والنموذج الذي قدمناه – ومثله معه – يحتاج إلى تصور جديد لطبيعة المعارف التي تدرس في المدارس، ومغزاها بالنسبة للمتعلمين، وجدواها بالنسبة للمجتمع، وهذا عمل يجب أن تتعاون فيه كليات إعداد المعلم، مع الهيئة المركزية، ومع المعلمين. وأنا واعٍ تمامًا بأن التيار السائد في إدارة التعليم في العالم العربي لا يشجع على تبني هذا النموذج... وقد أردت بعرضه هنا أن أقدمه للمعنيين من المنظرين والممارسين الذين يؤمنون بضرورة تطوير الممارسات التعليمية...

ولا يحسبن أحد أن مثل هذا النموذج "اختراع عبقري" وأؤكد أن هذا النموذج قد وضع موضع التطبيق في مصر بصورة أوسع وأكثر جدوى. وتمثل هذا التطبيق فيما كنا نسميه في بداية خمسينيات القرن العشرين "المعسكرات الدراسية" التي كنا ننظم فيها معسكرًا دراسيًا لطلاب كل صف في المرحلة الثانوية لمدة أسبوعين. ينتقل فيها الطلاب للإقامة في خيام بفناء إحدى المدارس أو إحدى الساحات في إحدى القرى؛ وقد شاركت في معسكرين أقيم أحدهما بقرية "سنورس" بمحافظة الفيوم، وأقيم الثاني في "إدكو" إحدى المدن المتوسطة في محافظة البحيرة. وكان العمل في هذه المعسكرات ينصب على دراسة ميدانية لأحوال بعض القرى: ديموجرافيًا واقتصاديًا (زراعة، وصناعة، وحرف)، واجتماعيًا، وثقافيًا من خلال دليل عمل أعد مسبقًا، ويقوم كل فريق من الطلاب بإرشاد أحد المعلمين بدراسة جميع الجوانب السكانية والصحية والزراعية والتجارية في القرية، ويكتبون عنها تقارير فردية وأخرى جماعية، ويحصلون من خلال هذه الدراسة على عينات: للحشرات، والتربة، والطيور، والأزياء، والأدب الشعبي، ومنتجات الحرف الخفيفة. ويقيمون – بعد المعسكر – معرضًا يعرضون فيه إنتاجهم العلمي والأدبي والفني في هذا المعسكر؛ الذي كان امتدادًا وتعميقًا للمعارف وطرق البحث التي مورست في المعسكر، وترسيخًا للاتجاهات الإيجابية التي كان يهدف التعليم في المدرسة النموذجية بالأورمان إلى تحقيقها ...

* * *

وأحسب أن ما قلناه هنا عن عمليات أو استراتيجيات التعلم التي يجب أن يتوجه التدريس في المدارس إلى تعليمها للطلاب يتطلب أن نذكر أمثلة لما يمكن أن يصنع – في ضوء هذا النموذج وفي إطار خصائص الثقافة الإسلامية – في بعض المواد

والأنشطة التي تمارس فعلاً في المدارس ... وقد سبق أن قدمنا ما يمكن أن يكون مثالاً في تعليم اللغة العربية، ونعني به بحث الماجستير الذي أشرفت عليه في جامعة الإسكندرية[٣٨].

ويبقى أن نضيف أمثلة أخرى هنا في التربية العلمية، وفي التربية الاجتماعية، وفي التربية الفنية..

المثال الأول : في التربية العلمية :

في مناهج التعليم في المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية وحدة تعليمية مقررة على طلاب الصف الثاني الإعدادي (المتوسط في بعض البلاد) تحت عنوان: "الكائنات الحية والبيئية والإنسان".

البيئة – لغة – اسم من باء، والبيئة والمباءة والباءة: منزل القوم ، وفي القرآن الكريم: ﴿ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَنُبَوِّئَنَّهُمْ مِنَ الْجَنَّةِ غُرَفاً ﴾[٣٩]. ولتوضيح كيف نجعل الثقافة الإسلامية محوراً لمنهج العلوم تأسيساً على منهج المثال، نقول ما يلي:

- في التخطيط لتدريس هذه الوحدة، وفي عمليات التدريس ذاتها، وفي الأعمال التي تسبق الموقف التعليمي توضع محتويات المنهج، وتُعدّ المواد التعليمية (الكتب المقررة والتدريبات وأدلة المعلمين) وعلى كل من يتصدون لواحد من هذه الأعمال أن يتنزعوا في إنجاز متطلبات التخطيط لتدريس الوحدة ومتطلبات تدريسها بالخصائص الأساسية للثقافة الإسلامية التي أوضحناها في الفصل الثاني من هذا الكتاب، ونُذكر بها هنا؛ في صورة ما يقتضيه كل منها في إنجاز ما يسبق الموقف التعليمي، ثم ما ينبغي أن يُمارس في الموقف التعليمي ذاته.
- محور هذه الوحدة – من منظور الثقافة الإسلامية – هو حكمة الله سبحانه وتعالى، خالق الكون، ومدبره، والقيوم عليه، ومجالي هذه الحكمة وحدة هذه

---

(٣٨) راجع ص ص ٢٤٨ في هذا الكتاب.

(٣٩) السورة (٢٩) العنكبوت: ٥٨، وانظر لسان العرب لابن منظور في مادة "باء".

النظم التي يتألف منها الكون على الرغم من تنوعها، وما يتبدى فيها جميعًا من "تغـير"، و "اتـزان"، سـواء؛ فـي ذلك: الغلاف الجوي والغلاف الصخري، والغلاف المائي، والغلاف النباتي، والغلاف الحيواني، والغلاف البشري. وفي هـذه الآيات جميعها يجب أن تدرس بنياتها لمعرفة ماهياتها وكيفياتها وهذا هو مـا تـنص علـيه مناهج العلوم بعامة، ومناهج علوم البيئة بخاصة. والقسمة المفقودة في كثير من المواقف التعليمية هي أن يتخذ توازن هذه النظم، وجريها علـى سـنن من خلق الله التي لا تبديل لها، فرصةً لترسيخ إيمان الطلاب بالله الواحد الأحد، الفرد الصمد، الذي لا شريك له، وليس له كُفُواً أحد.

ولـذا ينبغـي أن يسـتغل كـل ما يتعلمه الطلاب في هذه الوحدة في تدعيم هذا الإيمـان، وأن يدعي الطلاب داخل – متطلبات هذه الوحدة – إلى أن يتوجوا دراساتهم لهذه الأنظمة بأن يتأملوا مع معلميهم قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾[٤٠].

فـي دراسة الماء يتم التركيز على ضرورة الماء لتركيب أجسام جميع الكائنات الحـية: النباتية والحيوانية، وفي ختام الدراسة للماء يربط كل ما تمت دراسته بقول الله سبحانه وتعالى :

﴿ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَكُمْ ﴾[٤١].

﴿ وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ ﴾[٤٢].

﴿ قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْراً فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ ﴾[٤٣].

ويدعـى المـتعلمون إلى دراسة الوسائل والأعمال الملوثة للماء وأخطارها على الأسـماك والحـيوان والنبات والإنسان، ويتحاورون حول أخطارها، وحول الأمراض

---

(٤٠) السورة (٣١) لقمان:١٠-١١

(٤١) السورة (٢) البقرة : ٢٢.

(٤٢) السورة (٢١) الأنبياء : ٣٠.

(٤٣) السورة (٦٧) الملك : ٣٠.

التـي يسـببها تلـوث الماء، وتلوث الطعام، وتلوث الهواء، وتلوث الفضاء، وتتاح لهم فـرص واسـعة لاقـتراح سبل التغلب على العادات السلوكية القبيحة التي يدأب عليها بعـض الناس لإفساد البيئة. ويلفتُ انتباههم إلى المفارقة الغريبة التي يمثلها بعض الناس الآن بالنسـبة للبيـئة؛ فـبدلاً مـن الوفـاء بمتطلبات العمران والسلامة والصحة للفرد وللمجتمع وللأمة؛ للوفاء بعهد الاستخلاف – صار الإنسان مفسدًا للبيئة، ملوثًا لمصادر الحياة فيها.

وفـي هـذه الوحدة ومثيلاتها مجال واسع ليتعرف المتعلمون على رؤية الإسلام للـنظافة فـي مسـتوى الفـرد والأسرة والمجتمع، وكل ما يتصل **"بالصحة الوقائية"**، وشواهد ذلك كثيرة منها ما يلي:

قول الرسول ﷺ : "مضمضوا من اللبن فإن له دسمًا"[٤٤].

وقوله – أيضًا – "لا عدوى، ولا هامة، ولا صفر، وفرَّ من المجذوم كما تفر من الأسد"[٤٥].

ومـا رواه أسـامة بن زيد عن الرسول ﷺ : "إذا سمعتم بالطاعون في أرض فلا تدخلوا عليه، وإذا وقع وأنتم في أرض فلا تخرجوا فرارًا منه"[٤٦].

وثابـت أن الرسـول ﷺ " نهـى عـن الشـرب من ثُلْمَة القدح، وأن ينفخ في الشراب"[٤٧]. (ثُلْمة القدح =الإناء الذي به شقوق وكسور يمكن أن تتجمع فيها الجراثيم).

وفي ضرورة المحافظة على البيئة نقية سليمة صالحة للاستعمال نهى الرسولﷺ عن البول في الماء سواء أكان جاريًا أم راكدًا :

"نهى الرسول عن البول في الماء الجاري"[٤٨].

وكذلك "نهى الرسول عن البول في الماء الراكد"[٤٩].

---

(٤٤) عن ابن عباس وسهل بن سعد في سنن أبي داود.

(٤٥) في صحيح البخاري ومسلم.

(٤٦) في صحيح البخاري ومسلم وسنن النسائي.

(٤٧) في صحيح الإمام البخاري وفي سنن أبي داود عن أبي سعيد.

(٤٨) رواه الطبراني في الأوسط، عن جابر وقال إنه حسن.

(٤٩) صحيح الإمام مسلم وغيره.

وعن توازن الإنسان في الغذاء، طلبًا للسلامة، وتجنبًا لكثير من الأمراض جاءت آيـات كثـيرة وأحاديـث عدة؛ يجب أن تقدم إلى المتعلمين، وأن تدور بينهم حوارات حولها، في مثل قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا ﴾[50].

﴿ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ ﴾[51].

وفـي قـول الرسـول ﷺ: "ما ملأ ابن آدم وعاءً شرًا من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة، فثلث لطعامه وثلث لشرابه، وثلث لنفسه"[52].

المثال الثاني: في التربية الاجتماعية:

يشـمل مصـطلح الدراسـات الاجتماعـية في نظم التعليم في الدول الإسلامية والعربية دراسات من شأنها ما يلي:

١- أن تزيد في وعي المتعلمين بذواتهم، وأن يزداد استيعابهم للأوضاع الاجتماعية والثقافية، وهي أوضاع لا تنفك عن الأوضاع الاقتصادية والسياسية في ماضي الأوطـان وفي حاضرها وفي مستقبلها. وتسهم في تحقيق هذه الغاية دراسات متنوعة: الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد والإحصاء والاجتماع ونحوها.

٢- زيـادة الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين، وذلك عن طريق استيعابهم لبنية ووظائف المؤسسـات الاقتصادية والسياسية والتشريعية والقضائية والاجتماعية، وصولاً إلـى أن يغرس التعليم – من خلال الوعي بهذه المؤسسات ووظائفها المنشودة وواقعهـا الفعلـي– فـي المتعلميـن الحـرص علـى المشاركة في دعم هذه المؤسسات، وترسيخ الولاء للثقافة التي تكتنفها، ومحاولة المشاركة في دعمها، وتقويـم المعـوج منها، عن طريق الجدل بالحسنى، والتناصح، والتعاضد على الـبر، والتناهـي عن المنكر، وتجنب الفساد والإفساد للذوات وللبيئة ، وللمال الخاص، وللمال العام .. وهكذا.

---

(٥٠) السورة (٧) الأعراف : ٣١.
(٥١) السورة (٤٧) محمد : ١٢.
(٥٢) فـي مسـند أحمـد بن حنبل، وسنن الترمذي، وسنن ابن ماجه،عن المقدام معد يكرب (حديث صحيح).

وتحقيق غايات التربية الاجتماعية جهد تشارك فيه الدراسات التي تقدمها نظم التعليم في مواد متفرقة في التعليم قبل الجامعي، ولذا فإني أوثر في تقديم أمثلة لكيف يمكن أن تسهم الثقافة الإسلامية في تحقيق أغراض هذه التربية - أوثر أن أعرض نصوصًا يمكن أن يتم تناولها في كثير من المواد الدراسية التي تدرس في المدارس .. على أنه لابد من التذكير بأن سمات الشخصية الاجتماعية السوية لدى المتعلمين لا ينتج عن مجرد دراسة بعض النصوص، وشرح ما غمض من مفرداتها وحفظها؛ وإنما تنتج سمات الشخصية السويّة من اتخاذ هذه النصوص وسيلة لتحريك العمليات الفكرية لدى المتعلمين؛ ليصلوا في القضايا التي تعرض فيها النصوص إلى قرارات طوعية؛ فلا إكراه في الدين، ولا إكراه في العلم، وإنما حفز المتعلمين ليختاروا لأنفسهم عن بينة، وليرفضوا عن بينة.

وأستأذن في إضافة أن التعليم "بالقدوة" التي يراها المتعلمون في أهل الرأي في بيئاتهم أكثر فاعلية، وأبقى أثرًا في تكوين الشخصية المسلمة السوية: في القادة السياسيين، وأهل الحكم، وفي قادة ورؤساء المؤسسات، وفي الآباء والأمهات وفي مديري المدارس وفي المعلمين... وهذا حديث يبدو بدهيًا، ولكن واقع حال أمتنا يوجب التذكير به... وقد فعلت .. فلأنصرف الآن إلى النصوص التي يمكن أن تسهم في تحريك عمليات التفكير لدى المتعلمين في الواقع الاجتماعي للأمة.

في تنمية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية :

قدمت قبلاً أن الثقافة الإسلامية ثقافة وسطية؛ وأحد وجوه هذه الوسطية العادلة هو الجمع بين المسئولية الفردية والمسئولية الاجتماعية في آن واحد؛ فإذا تعارض الصالح الخاص مع الصالح العام كانت أولوية الرعاية لما هو عام؛ يمس الجماعة والأمة والإنسانية.

وفي هذا الصدد كانت القواعد الأصولية من مثل: دفع المفاسد مقدم على جلب المنافع، وإذا تدافع حق الناس مع حق خالق الناس قدم حق الناس على حق الإله. وتعريض الطلاب في التعليم قبل الجامعي لحالات واقعية أو مفترضة من شأنه أن يستثير كثيرًا من عمليات التفكير لدى الطلاب التي هي السبيل الأوحد لتغيير أفكارهم وعاداتهم وسلوكهم. وفي هذا الصدد يستطيع المعلمون في كثير من المواقف التعليمية

أن يــتحاوروا مــع طلابهم حول كثير من الأحداث الجارية في المجتمع المحلي، وفي المجــتمع الوطني، وفي المجتمع الإقليمي، التي تتبدى فيها نزعة "الأنــامــاليــة" التي يفــر مــن خلالهــا كثير من الناس من مسئولياتهم الاجتماعية، ويتجلى فيها بشكل بشع العكــوف على الذات، وعلى مصالح الأبناء والأقارب، والنفور مما هو عام – ما دام لا يجلــب منفعة خاصة – والسكوت على كثير من الفحشاء والقبائح، والقعود عن التناصح بالمعروف، والتناهي عن المنكر، وشيوع النفاق والمراءاة والمداراة.

وفــي نصوص القرآن الكريم وفي السنة النبوية المشرفة، وفي سيرة بعض القادة المســلمين، مــا يمكن أن ينمي من خلاله الإحساس بالمسئولية الاجتماعية مــن مثــل مــا يلي:

قــول الحق تبارك: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الأَرْضِ أَرَضِيتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ إِلاَّ تَنفِرُوا يُعَذِّبْكُمْ عَذَاباً أَلِيماً وَيَسْتَبْدِلْ قَوْماً غَيْرَكُمْ وَلا تَضُرُّوهُ شَيْئاً وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾[٥٣].

﴿ إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ ﴾[٥٤].

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَنَاجَيْتُمْ فَلا تَتَنَاجَوْا بِالإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَةِ الرَّسُولِ وَتَنَاجَوْا بِالْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ ﴾[٥٥].

﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ بِالْحَقِّ إِنْ يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾[٥٦].

وأحســب أن الأمة الإسلامية في الآونة الحاضرة يصدق عليها قول الرسول ﷺ: "يوشــك أن تداعــى علــيكم الأمم من كل أفق كما تداعى الأكلة إلى قصعتها!! قيل يا رسول الله! فمن قلة يومئذ؟ قال: لا، ولكنكم غثاء كغثاء السيل، يُجعل الوهن في قلوبكم، ويُنزع الرعب من قلوب عدوكم؛ لحبكم الدنيا وكراهيتكم للموت"[٥٧].

---

(٥٣) السورة (٩) التوبة: ٣٨-٣٩.

(٥٤) السورة (١٣) الرعد: ١١.

(٥٥) السورة (٥٨) المجادلة: ٩.

(٥٦) السورة (١٤) إبراهيم: ١٩.

(٥٧) الحديث في مسند أحمد بن حنبل عن ثوبان (صحيح).

نجاة الأمة في اتحادها :

وتوزع أمة الإسلام في شعوب مختلفة، وبلاد متباعدة يتيح لأعداء الأمة في خارج الدول العربية والإسلامية أن يثيروا القضايا التي تختلف عليها الأمة، ويتولد عن هذا الاختلاف أخطار النزاع بين أبناء الأمة الواحدة. ولذا فقد حرص الإسلام على حث الجماعة على الاتحاد، وعلى التعارف، والتعاضد حتى يتفادى المسلمون مخاطر النزاع. وقد تأكدت هذه المعاني في نصوص عديدة منها قول الله سبحانه:

﴿ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ ﴾[٥٨]. وقد فسر الإمامان السيوطي والمحلي "ريحكم" على أنها تعني: قوتكم ودولتكم.

﴿ وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ وَلا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾[٥٩].

وفي أقوال الرسول ﷺ أن عاقبة الاختلاف هي الهلاك؛ فقد جاء في صحيح البخاري قول الرسول ﷺ: " لا تختلفوا فإن من كان قبلكم اختلفوا فهلكوا"[٦٠].

الاقتصاد من منظور إسلامي :

والاقتصاد من المنظور الإسلامي يختلف عن الشيوعية الجائرة، التي تغلب مصلحة المجتمع على مصلحة الأفراد، وقد ثبت فشلها، وكانت سببًا في انهيار الاتحاد السوفيتي السابق: ويختلف – أيضًا – عن الرأسمالية الليبرالية المتوحشة التي برزت في صورة جديدة هي: ما يسمونه "العولمة" . وتدل خبرة الدول مع "العولمة" منذ بداية العقد الأخير في القرن العشرين على أنها قد وصلت الآن إلى "عولمة الفقر"، وأنها فخ نصب لاصطياد اقتصادات الدول النامية، وأنها يجب أن تساءل عما أحدثته من شيوع الفقر، وزيادة نسبة الفقراء في الدول النامية. ولست أنوي أن أتحدث عن ظاهرة العولمة – هنا – حتى لا أخرج عن السياق الذي خطط لتأليف هذا الكتاب؛ ويكفي أن

---

(٥٨) السورة (٨) الأنفال: ٤٦.

(٥٩) السورة (٣) آل عمران: ١٠٤-١٠٥.

(٦٠) رواه ابن مسعود (في صحيح الجامع الصغير للألباني: ٧٢٥٥).

أقــول إنهــا في نظر كثير من أهل الذكر وأولي العزم في الشئون الاقتصادية ليست إلا "أمــركــة" و "أوربــة"، وهي في منطقة الشرق الأوسط "أسرلة"، ويمكن أن تراجع في شــأنها بعــض الكتــب المــتاحة باللغـــة العربيــة، والتي كتبــت أصلاً باللغتــين الإنجليزية والألمانية(٦١).

ويمكن أن نتناول القضايا الاقتصادية من منظور إسلامي على الوجه التالي:

أصل المال وحركته :

المــال – لغــة – هــو ما يُملك من الأعيان؛ كالذهب والفضة والحيوان والعقار والشــجر ونحوه، وتوجد في العالم المعاصر صور أخرى لملكية المال تتمثل في أسهم الشركات، وصناديق الاستثمار وغيرها. ومن صور المال الثروة التي أودعها الله جلت قدرتــه في باطن الأرض كالنفط والمعادن. والمال كله في الأصل مال الله الذي له ملك

---

(٦١) انظر:

- هــانس بيــتر مارتيــن وهارولد شومان. فخ العولمة. ترجمة: عدنان عباس علي، مراجعة وتقديم : رمزي زكي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. الكتاب رقم ٢٣٨. وهو ترجمة لكتاب صدر باللغة الألمانية على النحو التالي:

Hans-Peter Martin and Harold Schuman. Die Globalisierungsfalle. Germany: Rowohlt Verlag GMbH, 1996.

- عمــران أبو حجلة (مترجم) ومراجعة هشام عبدالله. حالات فوضى : الآثار الاجتماعية للعولمة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٧.

وهو ترجمة لكتاب صدر باللغة الإنجليزية تحت عنوان:

States of Disarry: The Social Effects of Globalization, Published by UNRISD.

- ميشــيل تشوسودفيسكي. عولمة الفقر. ترجمة محمد مستجير مصطفى. القاهرة: كتاب مسطور، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠م. وهو ترجمة للكتاب التالي:

Michel Chassudousky. The Globalization of Poverty: Impacts of IMF and World Bank Reforms. London and New Jersy: Zed Books, Ltd., 1998.

- بــول هيرســت وجراهام تومبسون. مساءلة العولمة: الاقتصاد الدولي وإمكانات التحكم. ترجمة إبراهيم فتحي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة. ١٩٩٨. وهو ترجمة للمرجع التالي:

Paul Hirst and Grahame Thompson. Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Gauernance. Plity Press.

السموات والأرض وما بينهما وما تحت الثرى. والناس مستخلفون في مال الله بمعنى أن لهم حق التصرف، وحق الانتفاع، وحق الاستثمار.

وليس للمال قيمة في ذاته، وإنما يكتسب قيمته من الجهد المبذول في استثماره. وقد أنذر القرآن الكريم هواة جمع المال، وأغنياء الحروب، ونهازي الأزمات الاقتصادية:

﴿ وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ الَّذِي جَمَعَ مَالاً وَعَدَّدَهُ يَحْسَبُ أَنَّ مَالَهُ أَخْلَدَهُ كَلاَّ لَيُنبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحُطَمَةُ نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ ﴾[٦٢].

المال للاستثمار وليس للاكتناز:

والمال من المنظور الإسلامي للاستثمار – في حدود ما شرع الله – وليس للاكتناز والتباهي بكمه. والقعود عن استثماره وتوظيف إنفاقه لخدمة الجماعة والمجتمع خسارةٌ كبيرة.

﴿ قَالَ نُوحٌ رَّبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَن لَّمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدُهُ إِلَّا خَسَاراً ﴾[٦٣].

﴿ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلاَ يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لأَنفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنتُمْ تَكْنِزُونَ ﴾[٦٤].

واستثمار المال من المنظور الإسلامي محكوم بأن يكون تعاونًا على البر والتقوى، وليس تعاونًا على الإثم والعدوان؛ فمؤسسات الاستثمار يجب أن تدار وأن تضبط بأخلاقيات الإسلام، بمعنى الشفافية، وألا يخون أحد في المؤسسة أحدًا، وألا يأخذ أحد حق غيره، فقد جاء في حديث قدسي: "أنا ثالث الشريكين ما لم يخن أحدهما صاحبه؛ فإذا خانه خرجت من بينهما وجاء الشيطان ...". وألا تستغل الشركات والمؤسسات التجارية جماهير المستهلكين برفع الأسعار أو الغش التجاري ونحوه.

---

(٦٢) السورة (١٠٤) الهمزة: ١-٦.

(٦٣) السورة (٧١) نوح: ٢١.

(٦٤) السورة (٩) التوبة: ٣٤-٣٥.

الوسطية بين الشح والإسراف:

وإنفــاق الــناس على أبنائهم وذويهم، وفي سبيل الله أمر مشروع، والمذموم في الإســلام هو الشح المفرط، فالبخل إنكار للنعمة، وفيه تعطيل للوظيفة الاجتماعية للمال، وحــبس الأمــوال عــن الــتداول والإنفاق تجميد يفسد الحياة، ويقلص الإنتاج، ويعوق المصــالح الخاصة والعامة. وفي هذا الصدد جاءت آيات القرآن المجيد: ﴿ وَلا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾(٦٥).

﴿ وَآتُوهُمْ مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ ﴾(٦٦).

﴿ آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ ﴾(٦٧).

وفــي آيات الذكر الحكيم نصوص تحرم الإسراف، وتعلن صراحة حق الجماعة في مال الفرد، ولذا شرِّع الحجر على السفهاء المسرفين خشية تبديد الأموال، ودفعًا لما تؤدي إليه كثرة المال من سوء السلوك. وحق تصرف الفرد في ماله مقيد دائمًا بالرشد، وتوظــيف الأموال مشروط بأن يكون في وجوه مشروعة، وإلا كان حق الحاكم بوصفه ممــثلاً للجماعة أن يوقف الحق الطبيعي للفرد في تصريف أمواله، وأن يصادر المال، فالمال أصلاً مال الجماعة؛ بدليل أن من يموت ولا وارث له تعود أمواله إلى مصدرها الأصلي؛ إلى خزانة الدولة بوصفها حارسة لمال الجماعة؛ المال العام.

﴿ وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ بَطِرَتْ مَعِيشَتَهَا فَتِلْكَ مَسَاكِنُهُمْ لَمْ تُسْكَنْ مِنْ بَعْدِهِمْ إِلَّا قَلِيلاً وَكُنَّا نَحْنُ الْوَارِثِينَ ﴾(٦٨).

﴿ إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُوراً ﴾(٦٩).

﴿ وَلا تُؤْتُــوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُـمُ الَّتِـي جَعَـلَ اللَّـهُ لَكُـمْ قِيَاماً وَارْزُقُوهُـمْ فِـيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلاً مَعْرُوفاً ﴾(٧٠).

---

(٦٥) السورة (٥٩) الحشر: ٩.
(٦٦) السورة (٢٤) النور: ٣٣.
(٦٧) السورة (٥٧) الحديد: ٧.
(٦٨) السورة (٢٨) القصص: ٥٨.
(٦٩) السورة (١٧) الإسراء: ٢٧.

وقد روى عن الرسول ﷺ قوله: "شرار أمتي الذين غذّوا بالنعيم، الذين يأكلون ألوان الطعام، ويلبسون ألوان الثياب، ويتشدقون في الكلام"[٧١].

تحريم الربا:

واستثمار المال يكون ببذل الجهد وبالنشاط وبالعمل؛ فالمال لا يولدّ المال كما يقول المرابون؛ وإنما يولده العمل، وبذل الجهد، والنشاط الدؤوب في سبل مشروعة، تتحقق بها قوى الفرد وإمكاناته العقلية وفاعليته الاجتماعية. ولذا كان تحريم الربا في الإسلام؛ لأنه زيادة في المال بلا جهد أو عمل، وهو استغلال لحاجات الناس، وتكاثر في المال، دون ما يقابله من إنتاج يفيد الجماعة. ولنتأمل سويًا قول الله سبحانه وتعالى:

﴿ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لا يَقُومُونَ إلا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴾[٧٢].

﴿ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِباً لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ ﴾[٧٣].

وقد تأكد في آية كريمة أن الذين يقرضون الناس قرضًا حسنًا إنما يقرضون الله – سبحانه– ﴿ مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضاً حَسَناً ﴾[٧٤].

سد الثغرة المالية بين طبقات الأمة :

وقد شرع الإسلام لتقريب الهوة المالية بين طبقات الأمة عدة إجراءات، ومن أبرز هذه الإجراءات ما يلي: (أ) دعوة الإسلام من تورطوا في عمليات ربوية إلى التوبة، والتخلص من هذا الإثم الكبير، وذلك بأن يسترد الفرد رأس ماله، وأن يرجع ما تربحه من مال – بلا عمل – إلى من استدان منه المال، فقال جل شأنه :

---

(٧٠) السورة (٤) النساء: ٥.
(٧١) جاء الحديث الشريف في ذم الغيبة والنميمة عند ابن أبي الدنيا ورواه البيهقي عن فاطمة الزهراء (حسن).
(٧٢) السورة (٢) البقرة : ٢٧٥–٢٧٦.
(٧٣) السورة (٣٠) الروم : ٣٩.
(٧٤) السورة (٢) البقرة : ٢٤٥.

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُؤُوسُ أَمْوَالِكُمْ لا تَظْلِمُونَ وَلا تُظْلَمُونَ ﴾[٧٥].

(ب) وجعل الزكاة ركنًا من أركان الإسلام، وهي مال يؤخذ من أموال الأغنياء ليرد على الفقراء، بطريقة مقننة يقل الجدل حولها:

﴿ وَأَقِيمُوا الصَّلاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ ﴾[٧٦].

﴿ وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَعْلُومٌ لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ ﴾ [٧٧].

هذا، ومما يشد الانتباه ويدعو للتأمل بصدد إيتاء المال للمحتاجين، أن الزكاة ذكرت متأخرة، ومسبوقة بحقوق أخرى في المال غير الزكاة في قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ ﴾[٧٨].

وفي أحاديث الرسول ﷺ ما يقطع باستنكار الإسلام للتباينات الاقتصادية المفرطة بين الناس وتأثيمها. واقرأ معي: "أيما أهل عرصة أصبح فيها امرؤ جائعًا فقد برئت منهم ذمة الله تبارك وتعالى"[٧٩].

"ما آمن بي من بات شبعان وجاره جائع إلى جنبه وهو يعلم"، و"... من كان له فضل ظهر فليعد به على من لا ظهر له، ومن كان له فضل زاد فليعد به على من لا زاد له"[٨٠].

قال راوي هذا الحديث إنه ﷺ ذكر أصنافًا من المال حتى رأينا أنه لا حق لأحد منا في فضل مال.

---

(٧٥) السورة (٢) البقرة : ٢٧٨-٢٧٩.

(٧٦) السورة (٢) البقرة : ٤٣.

(٧٧) السورة (٧٠) المعارج : ٢٤-٢٥.

(٧٨) السورة (٢) البقرة : ١٧٧.

(٧٩) ذكره الحاكم في: المستدرك على الصحيحين، عن ابن عمر وعن أبي هريرة.

(٨٠) رواه أبو داود ومسلم وأحمد بن حنبل: رياض الصالحين.

ومشـتهر فـي التراث الإسلامي أن ابن حزم وغيره من العلماء قد أفتوا بأنه إذا مـات رجل جوعًا في بلد اعتبر أهل البلد الذين كانوا يعلمون حال ذلك الرجل قتلة له؛ وأخذت منهم دية القتل.

ومغـزى تلك النصوص الكريمة والحالات العديدة هو أن تباين الطبقات اقتصاديًا علـى الـنحو المسـرف الذي تتحدث عنه تقارير التنمية في العالم ليس من الإسلام في شـيء؛ ولـذا فـلا يستغربن أحد قول أبي ذر الغفاري: "عجبت لمن لا يجد القوت في بيـته.. كيف لا يخرج على الناس شاهرًا سيفه"، إنها مقولة ثورية؛ وهي حكيمة وعاقلة – فيما أرى – لأن قسوة الجوع، وفراغ المعدة مدعاة إلى هلاك النفوس، **وحفظ النفس** وتزكيتها – بدنيًا وعقليًا ودينيًا – هو أحد مقاصد الشريعة الإسلامية.

ولعل هذه النهاية للأيدي المغلولة عن العطاء في سبيل الإنسانية، وفي سبيل الله، هـي مـا حـذر منها القرآن الكريم في قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ **وَلا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْراً لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ** ﴾[٨١].

وأحسـب أن الشـرور التي تعاني منها الإنسانية اليوم يمكن أن ترد إلى حالتين:

(أ) كـثرة المـال، إلى الحد الذي يستشعر فيه الفرد والجماعة والدولة أنه بما يمتلك من مـال هـو القـوة الوحيدة التي ما بعدها قوة، وتلك حالة تحث على الطغيان، وتجاوز الحدود في التعامل مع الذات، ومع الآخرين. وصدق الله العظيم القائل:

﴿ **كَلا إِنَّ الإِنسَانَ لَيَطْغَى أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَى** ﴾[٨٢].

(ب) حالـة الفقـر المدقـع، وضـياع الأمل في كسب الرزق من وجوه حلال مشروعة؛ وهي حالة تدفع الناس إلى محاولة الحصول على المال بطرق غير مشروعة كالسرقة والقتل، وتجارة المخدرات ونحوها.

وتلـك هي الحالة التي استعاذ منها الرسولﷺ، كما استعاذ من الجبن والبخل في دعـاء مشـتهر قـال فـيه: "اللهم إني أعوذ بك من الهم والحزن وأعوذ بك من العجز والكسـل ، وأعوذ بك من الجبن والبخل، وأعوذ بك من غلبة الدين وقهر الرجال". وفي روايـة أخرى: ".... وأعوذ بك من جهد البلاء! قيل وما جهد البلاء يا رسول الله؟ قال: قلة المال وكثرة العيال"[٨٣].

---

(٨١) السورة (٣) آل عمران: ١٨٠.

(٨٢) السورة (٩٦) العلق : ٦-٧.

(٨٣) رواه أبو داود في كتاب الأذكار.

وهكذا يمكن القول إن الفقر المدقع محضن لمساوئ العيوب الأخلاقية، وهو زمام يقـاد به بعض الناس - وهم كثر في العصر الحالي - إلى كل سوء؛ ولذا فإنه - دائمًا- أحد الاحتمالات القوية في تقصي أسباب الجرائم.

والـتخلص مـن حالات الفقر المدقع أمر تقع المسئولية الأولى فيه على الدولة، وعلـى الجماعات والأفراد أن يتعاونوا في هذا الصدد بأقصى ما لديهم من وسع، بإتقان الأعمال، وزيادة الإنتاج، وتحسين نوعية المنتجات، وترشيد كيفية أداء الخدمات.

آداب وعادات اجتماعية:

واعـتقد أن التربـية الاجتماعـية لا تكتمل صورتها إلا إذا حرصت المؤسسات التعليمـية، علـى أن تكـون حـياة العمل فيها تدريبًا عمليًا على فهم الآداب والعادات الاجتماعـية التـي تحـث علـيها الـثقافة الإسلامية. وذلك من خلال تنظيم المدرسة، وممارسـة النشاطات المختلفة في إطار الثقافة الإسلامية؛ سواء في ذلك إدارة المدرسة والإشـراف علـى مـرافقها، والمشاركة في اللجان والأعمال والدراسات التي يتطلبها التعلـيم المدرسـي. وذلك في إطار الثقافة الإسلامية، وأضرب لذلك أمثلة أوجز القول فيها خشية التكرار والإملال.

مـن الآداب الاجتماعـية أن يحـرص الطلاب على حماية مرافق المدرسة من مـبان، وأجهزة، وأفنية، ومختبرات، ونباتات للدراسة أو الزينة،وملاعب، ومصادر مياه ونحوهـا. وقد قدمت عند حديثي عن البيئة نصوصًا يمكن أن تتوج بها الحوارات التي تـدور في غرف الدراسة لحماية البيئة وتنميتها. وأضيف إليها - هنا - روح الجماعة، والـتودد إلـى الـناس، بوصفهما سبيلاً إلى الوحدة والتنوع في آن واحد؛ تطبيقًا لقول الرسـول ﷺ: "المؤمـن يـألف، ولا خـير فيمن لا يألف ولا يُؤلف"[٨٤]. وفي هذا دفع للتنازع والتغابن ، وحث على التعاون واعتصام بحبل الله؛ ودعم للبناء الاجتماعي.

---

(٨٤) الحديث في مسند أحمد بن حنبل عن سهل بن سعد (صحيح).

التحرر من الأنانية إلى الاجتماعية :

والأنانية غريزة في البشر جميعًا، ويتحرر الأفراد من هذه الأنانية عن طريق الملاحظة، والخبرات الجمعية، والإيثار، والتدريب على الإضافة إلى خير الجماعة منذ الصغر، وتتحقق الغايات الاجتماعية في هذا الصدد بأن تنظم مؤسسات التعليم، داخل المدارس (مثلاً) مجالس للحكم الذاتي، ولجانًا – ثقافية واجتماعية ورياضية – يتبادل فيها الطلاب المواقع حسب كفاءاتهم، ويتدربون في آن واحد على القيادة الرشيدة، والتبعية الحكيمة، التي لا تشعر إزاء القيادة بنقص أو كراهية أو بغض؛ ولذا فإنها تمحص لها النصح، وتتجنب مراءاتها أو منافقتها أو مجاملتها على حساب ما هو خير، وحق، وصواب، وعدل.

وفي تكثيف شديد أقول: *إن التعليم المدرسي يجب أن يكون حياة اجتماعية فاضلة – قدر الإمكان – يمارس المتعلمون فيها التعاون والتكافل، ورعاية الصالح العام، ويتشبثون بالصدق والأمانة والمحبة.*

وفي هذه المعاني جاءت آيات قرآنية كريمة، وأحاديث شريفة، وخبرات – يمكن مع الممارسات الفعلية التي أشرت إلى أمثلة لها – أن يستوعبها المتعلمون، وأن يدركوا أنها ليست مثاليات معلقة في الهواء؛ وإنما هي ممارسات في طاقة البشر جميعًا ؛ لو صدقت نوايا القائمين على التعليم، وأحسنوا فهم دينهم، ولنتأمل سويًا مثل ما يلي:﴿ **إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ** ﴾[٨٥]، وقول الرسول ﷺ: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه"[٨٦]، وقوله ﷺ: "المسلمون تتكافأ دماؤهم، يسعى بذمتهم أدناهم وهم يد على من سواهم"[٨٧]، وقوله ﷺ: "والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن !! قيل من يا رسول الله؟ قال: من لا يأمن جاره بوائقه"[٨٨].

---

(٨٥) السورة (٤٩) الحجرات : ١٠.

(٨٦) في سنن الترمذي وسنن ابن ماجه عن أنس (صحيح).

(٨٧) سنن أبي داود وسنن ابن ماجه عن ابن عمر (حسن).

(٨٨) في مسند أحمد بن حنبل، وفي صحيح البخاري عن أبي شريح.

وقــد تساءل الرسول ﷺ عن حق الجار، وثابت أنه ذكر في الإجابة عن السؤال أن تعينه إن استعان بك، وأن تقرضه إن استقرضك، وأن تعوده إذا مرض، وأن تعاونه إذا افــتقر، وأن تهنئه إذا أصابه خير، وتعزيه إذا نزلت به مصيبة، وأن تتبع جنازته إذا مــات، وألا تســتطيل عليه بالبنيان حتى لا تحجب عنه الريح إلا بإذنه، وألا تؤذه بقتار ريح قدرك إلا أن تغرف له منها، وإذا اشتريت فاكهة فاهد له منها، فإن لم تفعل فأدخلها سرًا، ولا يخرج بها ولدك ليغيظ ولده"(٨٩).

وذكرت كتب الفقه الإسلامي أن حق الجار في الإسلام هو الامتناع عن فعل كل مــا هــو ضار به كأن تقيم بجانبه – دون إذنه – مصنعًا، أو فرنًا، أو مكانًا للقمامة، أو تصــنع ما يلوث الهواء الذي يستنشقه، أو أن تفتح في دارك نافذة تطل منها على نساء جارك(٩٠).

وعــن إيثار الصالح العام وصالح الآخرين جاء في التنزيل الحكيم: ﴿ وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾(٩١).

المثال الثالث: في التربية الفنية

الفن – لغة – كلمة تدل على معان مختلفة: ١- التطبيق العملي للنظريات العلمية بالوســائل التي تحققها ، ويكتسب بالدراسة والمرانة. ٢- جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صــناعة. ٣- جملــة الوســائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف، وبخاصــة عاطفــة الجمــال كالتصوير والموسيقى والشعر. ٤- مهارة يحكمها الذوق والمواهب. وتجمع الكلمة على فنون(٩٢).

والفــن – أيضًا – الضرب والنوع من الشيء، ورجل مِفَنٌّ : أي يأتي بالعجائب، وامرأة مِفَنَّة(٩٣).

---

(٨٩) محمود مهدي الاستنابولي: مرجع سابق، ص ص ٣٠٩-٣١٠.

(٩٠) محمــد أبــو زهرة: التعسف في استعمال الحق. القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، ١٩٦٣، ص ٨٠.

(٩١) السورة (٥٩) الحشر : ٩.

(٩٢) المعجم الوسيط: مادة "الفن".

(٩٣) ابن منظور، لسان العرب. مادة "فن".

ومغزى هذه الفذلكة اللغوية هو أن الكلمة في اللغة العربية ليس لها معنى محدد، فهـي تطبيق النظريات العلمية، وقواعد العمل الحرفي والصناعي، ووسائل تستخدم في التواصل الشعوري والعاطفي، ومهارة في تذوق الجمال.

هـذا، والكلمـة الإنجلـيزية المقابلة لفن هي Art ولها – أيضًا – في الإنجليزية معان أكثر عددًا مما لكلمة "فن " العربية.

وتزخر الكتابات التربوية بتشعيب التربية إلى تربية عقلية تستهدف معرفة الحق، وتربـية خلقية يبتغى فيها تعويد المتعلمين على حب الخير، وتربية فنية تستهدف تربية تذوق الفن الجميل.

وقسـمة التربـية علـى النحو السابق موروثة في الثقافات المعاصرة من الثقافة اليونانية القديمة.

وهـي – فـيما أرى – قسمة مصطنعة، أريد بها الفهم والإفهام. والصواب أن شخصـية الإنسـان متكاملة يتكامل فيها العقل والوجدان ولا ينفكان عن الإدراك الحسي وهو النافذة الأولى التي يطل الإنسان منها على العالم المحيط به.

ويغطـي "الفن" (الجنس) في الكتابات وبرامج التعليم المعاصرة رقعة واسعة من النشـاط الإنسـاني تشمل: الرسم، والتصوير، والنحت، والموسيقى، والأدب، والمسرح وغـيرها. وتمثل هذه الفنون جزءًا في مناهج التعليم العام، وأنشطته، وتدرس للطلاب، ولا يـؤدون فـيها امتحانًا في معظم أنظمة التعليم في البلاد العربية والإسلامية، وينظر إليها بعض أولياء الأمور وبعض الطلاب نظرة متدنية، تعود لأسباب شتى؛ منها الجدل الديني الذي دار حول مشروعيتها.

ولست راغبًا – هنا – في أن أعرض وجهات النظر المختلفة حول هذه الفنون؛ وإنمـا سأنقل لك خلاصة ما قال واحد من أهل الثقة وأولي العزم في هذا المجال – بعد دراسـة فاحصة ومتأنية لمختلف وجهات النظر – ، لأبني عليه، ما يمكن أن تنهض به أنظمة التعليم في البلاد العربية والإسلامية في شأن التربية الفنية.

يقـول "محمـد عمارة": " إذن ... فموقف القرآن الكريم من التصوير والتماثيل للأحـياء لـيس واحـدًا، ولـيس عامًا، وليس مطلقًا .. فحينما تكون سبيلاً للشرك بالله – شـركًا جلـيًا أو خفـيًا – فهي حرام، والواجب تحطيمها ... أما عندما تنتفي مظنة

عبادتها وتعظيمها والشرك بواسطتها، فهي عندئذ، من نعم الله، التي يجب على الإنسان أن يقصد إليها، وأن يتخذ منها سبيلاً لترقية حسه، وتجميل حياته، وتزكية القيم الطيبة(٩٤).

أما عن آلات العزف – الموسيقى – فإن ما يتداول في شأن منعها أو تحريمها من أحاديث تنسب إلى الرسول ﷺ فإنها أحاديث معلولة بمقاييس علم الجرح والتعديل(٩٥). ونقل عمارة عن الإمام أبي حامد الغزالي في شأن الغناء والموسيقى قوله: "ومن لم يحركه الربيع وأزهاره ، والعود وأوتاره، فهو فاسد المزاج، ليس له علاج!!! ومن لم يحركه السماع فهو ناقص مائل عن الاعتدال، بعيد عن الروحانية، زائد في غلظ الطبع وكثافته على الجمال والطيور، بل على جميع البهائم!؛ فإنها جميعًا تتأثر بالنغمات الموزونة".

أما عن فن الأدب وأثره في التربية الوجدانية فسوف أكتفي بتذكير القارئ بالسحر القاهر للقرآن الكريم، وأثره على المؤمنين والكافرين على سواء؛ كما تبدى ذلك في قصة إسلام عمر بن الخطاب رضي الله عنه، حين قيل له: إن أخته فاطمة وزوجها سعيد بن زيد بن عمرو قد أسلما، وصبآ عن دينهما، فذهب عمر إليهما وسمع خبابًا بن الأرت يتلو عليهما القرآن، فاقتحم الباب، وبطش بزوج أخته، وشجَّ أخته فاطمة .. ثم أخذ الصحيفة التي كان يقرأ منها خباب، وفيها سورة طه، فلما قرأ صدرًا منها قال: "ما أحسن هذا الكلام، وأكرمه"، ثم ذهب إلى النبي فأعلن إسلامه.

فكبرَّ النبي ﷺ تكبيرة عرف أهل البيت من أصحابه أن عمر قد أسلم(٩٦).

وأما سحر القرآن للكافرين فتشهد به قصة الوليد بن المغيرة؛ إذ سمع شيئًا من القرآن الكريم فكأنما رق له ، فقالت قريش صبأ الوليد، وأوفدت إليه أبا جهل ليثير كبرياءه، ويطلب إليه أن يقول في القرآن قولاً يعلم به الناس أنه كاره للقرآن، فقال

---

(٩٤) محمد عمارة : معالم المنهج الإسلامي. القاهرة. اللجنة العليا للدعوة الإسلامية في الأزهر. والمعهد العلمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١، ص ٢٢٧.

(٩٥) المرجع السابق، ص ٢٢٢.

(٩٦) نقلاً عن : سيد قطب. التصوير الفني في القرآن. الطبعة الحادية عشرة. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٩، ص ص ١٢-١٣

الوليد: ماذا أقول فيه؟ فوالله ما منكم رجل أعلم مني بالشعر ولا برجزه، ولا بقصيده ولا بأشعار الجن: والله ما يشبه الذي يقوله [القرآن] ولا شيئًا من هذا. والله: إن لقوله لحلاوة، وإن عليه طلاوة، وإنه ليحطم ما تحته، وإنه ليعلو، وما يعلى عليه". قال أبو جهل: والله لا يرضى قومك حتى تقول فيه. قال الوليد: فدعني أفكر. فلما فكر. قال: إن هذا إلا سحر يؤثر، أما رأيتموه يفرق بين الرجل وأهله ومواليه"[97].

وفي هذه القصة يقول القرآن الكريم :

﴿ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ نَظَرَ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلا سِحْرٌ يُؤْثَرُ ﴾[98]

وهكذا التقت في الإقرار بسحر القرآن شخصيتان قويتان: إحداهما مسلمة شرحت التقوى صدر صاحبها فأسلم، وصد الكبرياء الثانية عن الإذعان بعد الإقرار بسحر القرآن[99].

وقد عني سيد قطب – يرحمه الله – بذكر أمثلة كثيرة من القرآن الكريم، صورت فيها حالات وذوات ومشاهد، تصويرًا فنيًا، يجسمها أفضل تجسيم. إذ يحول المعنى الذهني المجرد إلى صورة محسة متخيلة، ويجعل الحالة النفسية مشهدًا يتطور، وحركة تتصاعد وتتجدد؛ بحيث ينسى قارئ القرآن أو المستمع له، أنه بإزاء كلام يتلى، أو أمثال تضرب ، ويتخيل – السامع والقارئ – أنه بإزاء عرض مسرحي، فيه شخوص تروح وتغدو، معبأة بشتى الوجدانات. ولنقرأ سويًا، أو لنشاهد سويًا بعض هذه الصور الفنية في القرآن الكريم :

- في تصوير أن المشرك بالله ليس له منبت أو مستقر:﴿وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ السَّمَاءِ فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ﴾[100].
- في التعبير عن أن عبادة غير الله عبث:﴿ وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لا يَسْمَعُ إِلا دُعَاءً وَنِدَاءً صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لا يَعْقِلُونَ ﴾[101].

---

(٩٧) المرجع السابق، ص ١٣، عن "السيرة" لابن هشام، وتفسير ابن كثير.
(٩٨) السورة (٧٤) المدثر: ١٨-٢٤.
(٩٩) سيد قطب، مرجع سابق: ص ١٤.
(١٠٠) السورة (٢٢) الحج : ٣١.
(١٠١) السورة (٢) البقرة : ١٧١.

- وعن عجز الآلهة التي كان العرب يعبدونها: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئاً لا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ ﴾[١٠٢].
- في التعبير عن الحالات التي تتزعزع فيها العقيدة؛ حتى لتوشك على الانهيار: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انْقَلَبَ عَلَى وَجْهِهِ خَسِرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةَ ﴾[١٠٣].
- في بيان من لا يعرف ربه إلا وقت الضيق:﴿ هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ فَلَمَّا أَنْجَاهُمْ إِذَا هُمْ يَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ ﴾[١٠٤].

هذا عن التصوير الفني في القرآن الكريم. ولن يتسع المقام لإيراد أمثلة من الأدب العربي، وأكتفي بذكر مثل واحد يتجلى فيه التصوير بالكلمات وكأنه لوحة مجسمة متحركة ذات ألوان براقة؛ وذلك في بيت واحد مما قال ابن الرومي في وصف ليلة مقمرة:

وأسفر القمر الساري فصفحته ∴ ريَّا لها من جمال الجو لألاء

حيث ترى الحركة في الإسفار والسرى ليلاً، والتجسيم في الصفحة الريا الممتلئة، واللون في جمال الجو المتلألئ.

هذا، ويجب التأكيد – هنا – على أن التربية الفنية والجمالية من المنظور الإسلامي ليست مقصورة على تعليم فنون الرسم والنحت والتصوير والموسيقى والأدب والمسرح، وإنما هي قدر عام مشترك في عدد كبير من الأنشطة التي تمارس في

---

(١٠٢) السورة (٢٢) الحج: ٧٣

(١٠٣) السورة (٢٢) الحج : ١١.

(١٠٤) السورة (١٠) يونس : ٢٢-٢٣.

التعليم المدرسي. وغايتها: هي تنمية شعور الإنسان بما أبدع خالق الكون من جمال واتساق في مخلوقاته، وبما أبدع الخيال الإنساني من فنون مختلفة، وإقدار المتعلمين على تذوق هذه الإبداعات، ومعرفة منطق الخيال فيها لتتكامل هذه المعرفة مع دراسة المنطق العقلي في العلوم الفيزيقية والحيوية [١٠٥].

إن آيات الجمال في خلق الله مبثوثة في كل ما خلق ومن خلق، وهي آيات تتصل أوثق اتصال بعقيدة الإيمان الموحّد. ولنقرأ سويًا:

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الأرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخِّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾[١٠٦].

وقوله سبحانه وتعالى: ﴿ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقاً مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِن فُطُورٍ ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئاً وَهُوَ حَسِيرٌ ﴾[١٠٧].

هذا، بالإضافة إلى أن التربية الفنية وسيلة من الوسائل الفعالة في التعبير عن الذات؛ بكل ما يعتمل فيها من أفكار ومعان وانفعالات وأحاسيس، أي أنها مجال من المجالات التي يحقق فيها الفرد ذاته، ومن شأن هذا التحقق أن يزيد من ثقة الفرد بنفسه، وأن يضيف إلى فاعليته العقلية، وكفاءته الاجتماعية، وأن يفتح أمام المتعلم مجالات شتى للإبداع الفرد والجماعي، الذي يستند إلى خبرات المتعلمين أنفسهم.

الجدل حول الإبداع والاتباع :

وأحسب أنه من الضروري أن ننهي الحديث الذي عقدناه في هذا الفصل عن العمليات التي تتم داخل نظام التعليم المدرسي، وتحديدًا داخل الموقف التعليمي بوجهة النظر الإسلامية، فيما يدور من جدل تعلو حدته أحيانًا وتخفت أحيانًا أخرى حول

---

(١٠٥) أميرة حلمي مطر. فلسفة الجمال. القاهرة: دار المعارف ١٩٧٩، ص ص ٥-٦.

(١٠٦) السورة (٢) البقرة : ١٦٤.

(١٠٧) السورة (٦٧) الملك : ٣-٤.

الإبـــداع والاتباع في عمليات التعليم المدرسي. أو حول دور مؤسسات التعليم النظامي في تنمية "الابتكار" لدى المتعلمين.

وأبـــادر إلى تأكيد أن خصيصة "الوسطية" التي جعلناها في الفصل الثاني من هذا الكـــتاب أحـــد جواهر الثقافة الإسلامية [١٠٨] توحي بضرورة أن نأخذ في التعليم موقفاً وســطاً وعـــادلاً بين الإبداع والاتباع. وأعرض فيما يلي بصورة موجزة ومكثفة رؤية الإسلام – حسبما أتصورها – في إشكال "الإبداع والاتباع" فأقول:

إن الجـــذر اللغـــوي للإبـــداع هـــو أبدع، وأبدع الشيء استحدثه على غير مثال ســـابـــق. والفعـــل الثلاثي بَدَع ، بَدْعًا كمنع، يقال بدع البئرَ بمعنى استنبطها وأحدثها. وابـــتدع الشيء ابتـــداعًا أي فعله لأول مرة، ومنه قوله تعالى: ﴿ قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعاً مِنَ الرُّسُـلِ وَمَـا أَدْرِي مَـا يُفْعَـلُ بِـي وَلا بِكُـمْ إِنْ أَتَّـبِعُ إِلا مَـا يُوحَـى إِلَـيَّ وَمَـا أَنَـا إِلا نَذِيرٌ مُبِينٌ ﴾ [١٠٩].

والإبـــداع يكون في التفكير، وفي الصنع، وفي جوانب النشاط الإنساني كافة: في العلـــوم، وفـــي الشـــئون والعلاقـــات الإنسانية والاجتماعية، وفي سائر الفنون القولية والتشـــكيلية والســـمعية. وقد اعتمد تقدم البشرية – عبر الأحقاب – في مختلف الثقافات على البصائر الجديدة، وعلى توليد الأفكار المبتكرة، وعلى أصالة الإنتاج وجدَّة الصنع.

ويؤمـــن كثـــير مـــن المفكرين بأن القدرة على التفكير المبدع والنشاط الإبداعي موجـــودة لـــدى كل الناس، وأن استثارة هذه القدرة وتنميتها ترتبط بعدد من المتغيرات: (أ) فكرة الإنسان عن ذاته، ومدى تقبله لها، وثقته بها، ومدى سعادته بأنه هو هو. (ب) المناخ العام الذي ينشأ فيه الفرد في مستوياته المختلفة: في الأسرة، وفي المدرسة، وفي المجـــتمع، وفـــي مواقـــع العمل. (ج) إحساس الفرد بقيمة ما ينجزه وأهميته بالنسبة له وبالنســـبة للآخرين ذوي الأهمية الكبرى عند الفرد. وفي عبارة أخرى أقول: إن الإبداع خصيصة عامة توجد لدى كل الناس بدرجات مختلفة تبعًا للمتغيرات التي ذكرتها آنفًا.

ومـــن أبرز سمات الإبداع الأصالة Originality وهي لا تعني أن يكون المنتج (بفـــتح التاء) مبتكرًا بإطلاق، وإنما تعني الأصالة قدرة الفرد على إنتاج أفكار أو صنع

---

(١٠٨) راجع ص ص ١٥٩–١٦٨ في هذا الكتاب.

(١٠٩) السورة (٤٦) الأحقاف : ٩.

أشـياء، أو القـيام بأعمـال ليس حدوثها هو السمة الغالبة أو المتكررة بين الجمهور أو الفئة التي يعتبر الفرد عضوًا فيها.

هذا، وقد دلت البحوث التي أجريت حتى اليوم على أن "الإبداع" قدرة قابلة للتعلم والتعلـيم والتنمـية؛ وذلك من خلال مواقف متعددة: في الأسرة، وفي موضوعات شتى فـي مـناهج التعليم، وفي مواقع العمل المختلفة. ومن أبرز الوسائل التي يلجأ إليها في هـذا الصدد طريقة حل المشكلات، والتفكير الاقتراني، والتفكير الناقد، والعصف العقلي Mind Storming، والتقنيات المختلفة لتحليل الدعاية، والمباريات التعليمية.

أمـا **الاتباع** فجذره اللغوي تبع ومنه اتبع اتباعًا: بمعنى سار وراءه؛ سواء أكان السـير حسـيًا أو معـنويًا. والاتباع المعنوي يعني الاقتداء والامتثال والسير على نهج سابق في التفكير أو العمل أو في الصنع. وأكثر ما ورد في القرآن الكريم ينصرف إلى الاتـباع المعنوي؛ فالمسلم مأمور في العقائد والعبادات باتباع الصراط المستقيم: **﴿ وَأَنَّ هَـٰذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾**[١١٠].

والصـراط من السبل هو ما ليس فيه التواء أو اعوجاج. وأكثر ورود اللفظة في القـرآن جاء مقترنًا بوصف الاستقامة، أو بإضافتها إلى لفظ الجلالة، أو الـذين أنعـم الله عليهم.

والمسـلم مـأمور في العقيدة وفي الشريعة – على سواء – بالاتباع، وعليه في الوقـت ذاتـه أن يعمل حواسه وتصوره وتفكيره في النهج الذي يتبعه. وقد ندد القرآن الكريم في أكثر من آية من آياته بالتقليد الأعمى:

﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلا يَهْتَدُونَ ﴾[١١١].

﴿ وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمّاً وَعُمْيَاناً ﴾[١١٢].

---

(١١٠) السورة (٦) الأنعام : ١٥٣.

(١١١) السورة (٢) البقرة : ١٧٠.

(١١٢) السورة (٢٥) الفرقان : ٧٣.

وقد وصف القرآن الكريم الذين يعطلون ما ميزهم الله به على سائر المخلوقات من حواس تدرك، وعقول تفكر وتستوعب – وصفهم بالغفلة، وبأنهم أدنى وأسفل من البهائم.

﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالأِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴾[113].

﴿ وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً ﴾[114].

وأخلص من هذا العرض الموجز إلى ما يلي:

- أن الإسلام لا يضع الاتباع مناهضًا أو مناقضًا للإبداع والابتكار والاجتهاد.
- أن الناس جميعًا مدعوون إلى الإبداع والتجديد في حدود ثلاثة شروط مجتمعة.

(١) ألا ينافي الابتكار أو الإبداع الأطر الكلية، والمقاصد العليا لشريعة الله: ﴿ ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ ﴾[115].

(٢) أن يكون المبتكَر (بفتح الكاف) متسقًا مع مصلحة جماهير الأمة؛ خالصًا ومبرأً من الفساد والإفساد للذات أو للآخرين أو للبيئة الاجتماعية في حاضرها أو مستقبلها. ومعنى هذا هو إعمال معيار "درء المفاسد وجلب المصالح" بأن يكون المبتكر محققًا للعدل الاجتماعي، وللقسط بين الناس، موجهًا إلى منع الظلم والاستبداد، ميسرًا للناس حياتهم بنوال حقوقهم المشروعة، وحافزًا لهم على أداء واجباتهم الفردية والاجتماعية.

(٣) إن القائمين على التعليم وخاصة – في مراحله الأولى – مطالبون بأن يفرغوا كل ما في وسعهم، وأن يبذلوا جهودًا مقصودة وهادفة لاستثارة كل ما في المتعلمين من قدرة على التفكير والتفسير والتحليل

---

(١١٣) السورة (٧) الأعراف: ١٧٩.

(١١٤) السورة (١٧) الإسراء: ٣٦.

(١١٥) السورة (٤٥) الجاثية: ١٨.

والتركيب – إنشاءًا وتعميرًا – وأن ينمو فيهم مهارات الاستنباط، والمقارنة، والموازنة بين الموضوعات ونظائرها، والأفكار وبدائلها، ومعرفة الموافقات والمخالفات في الدلالات والمعاني والإشارات.

وأعتقد أن الشروط الثلاثة التي حددتها –هنا– للإبداع من المنظور الإسلامي يجب إعمالها مجتمعة، حتى لا نقع في مصيدة التفكير ثنائي الطرف "إما هذا .. أو هذا.." فالإبداع ليس مناقضًا للاتباع، وإنما لكل منهما مجال وحدود، وكلاهما مغروس في الطبيعة البشرية بالفطرة التي فطر الله الناس عليها، وعلى المربين في مراحل التعليم كافة إبراز هذه الفطرة وإنمائها.

الفصل الخامس

- الإشراف التربوى
- التقويم
- تطوير النسق التعليمى

الفصل الخامس

الإشراف التربوي - التقويم - تطوير النسق التعليمي

وظيفة هذا الفصل :

ينصب الجهد في هذا الفصل على معالجة موضوعات مختلفة: أولها الإشراف التربوي: معناه، ووظائفه، وأنماطه، وهو مُدْخل جانبي يؤثر في النسق التعليمي، وإن يكن تأثيره على المتعلمين غير مباشر.

وثاني الموضوعات التي يعالجها هذا الفصل هو التقويم التربوي، الذي يتناول تقويم مخرجات النسق التعليمي (المتعلمين) والعاملين عليه (المعلمين)؛ أما الموضوع الثالث الذي يعالج في هذا الفصل فهو تطوير نسق التعليم، وفيه عرضنا لسياسات التطوير المختلفة، ثم قدمنا تصورنا لما ينبغي أن تكون عليه سياسة تطوير التعليم المدرسي في البلاد العربية والإسلامية.

وقد اختتم الفصل بعرض عدد من الاقتراحات بشأن ما ينبغي أن يعطى أولوية متقدمة في التطوير في البلاد العربية والإسلامية.

أولاً : الإشراف التربوي

الجذر اللغوي للكلمة هو شَرُفَ يَشْرُفُ شَرَفًا، فهو شريف، وجمعه أشراف. والشُّرفة: أعلى الشيء، وما يوضع على أعلى البناء. وأشرفت الشيء: علوتُه، وأشرفت عليه: اطلعت عليه من فوق. ومن معاني الإشراف أيضًا: الشفقة وعدو الخيل، ومشارف المدينة: القرى التي تقترب منها [1].

---

(1) ابن منظور. لسان العرب. بيروت، دار صادر، ٢٠٠٠م.

وتستعمل كلمة "إشراف" مقابلاً لكلمة Supervision في الإنجليزية وهي أفضل مقابل عربي للكلمة الإنجليزية التي تتألف من مقطعين: Super وتعني الأعلى أو العليا و Vision وتعني الرؤية.

أما كلمة "التوجيه" فتعني في العربية دفع الشيء في اتجاه واحد، يقال شيء موجَّه إذا جعل على جهة واحدة، وهذا المعنى مستنكر في الفكر التربوي؛ للإيمان بضرورة تنوع التعليم، وفقًا لتنوع الثقافات، وقد نشأت فكرة الإشراف التربوي – أساسًا – من الإيمان بأن نسق التعليم المدرسي ليس نسقًا صلبًا – كما قلت قبلاً – وإنما هو نسق يتسم بالرخاوة بين "مدخلاته – وعملياته – ومخرجاته" أي أنه نسق مغاير لنسق "المصانع" إنه نسق مفتوح – وليس مغلقًا – ترفده معارف وقوانين ونظريات تولدت في كثير من أنظمة المعرفة الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، ذات العلاقة بالإنسان. ولذا بات مستقرًا أن التربية المقصودة أو التعليم المدرسي علم من علوم الأداء Proxiology كالطب والهندسة والزراعة.

والتعليم المدرسي أو "التربية المقصودة" علم يلتحم فيه الفكر النظري بالممارسة العملية، وتلتئم فيه النظريات بالتطبيقات؛ بمعنى أن الفكر التربوي الذي لا يسهم في تطوير الواقع فكر عقيم، والممارسات التعليمية التي لا تستند إلى فكر تربوي ناضج عمل عشوائي، لا جدوى منه أو فيه؛ إنه عمل يجري في إطار المحاولة والخطأ، وهو عمل لا يحتمله نسق التعليم في أي مجتمع، وخاصة المجتمعات النامية، وفي القلب منها الدول العربية والإسلامية.

ومغزى ما قدمت هو أن "الممارسات التعليمية" في المدارس مصدر غنيّ للمعرفة التربوية، تستطيع أن تستنبط منه مدى صحة أو خطأ المبادئ والنظريات التي تزخر بها الكتابات "التربونفسية". ومن هنا كان ضروريًا أن تتم متابعة العاملين في خطوط الإنتاج التعليمي؛ لتنمية قدراتهم، وزيادة كفاءتهم في الأداءات التعليمية، والغاية النهائية لهذه الأداءات هي "أن يجيد الطلاب التعلم" في جوانبه؛ التي يكمل بعضها بعضًا: الجانب العرفاني "العقلي"، والجانب الوجداني العاطفي، وجانب مهارات الأداء العملي – الفني والتقني –، وجانب السلوك الاجتماعي الفعلي؛ مع الذات، ومع الآخرين.

وعلى الرغم من كثرة المتغيرات ذات الأثر في المنتج النهائي لنسق التعليم المدرسي، وأهمية كل منها كالقيادة التربوية، والإدارة المدرسية ومدى جودة محتويات المنهج، وظروف العمل داخل مؤسسات التعليم – على الرغم من هذا كله فإن نوعية المدرسين تبقى ذات أثر حاسم يفوق ما عداه من متغيرات عند تساوي المتغيرات الأخرى. ولذا كان الإشراف أو التوجيه التربوي عملية مكملة لعمليات نسق التعليم المدرسي، وإن يكن أثرها في التعلم غير مباشر؛ وإنما يحدث عن طريق "وسيط Mediator" هو "المدرس".

ونجاح هذا الوسيط "المدرس" في تجسير الفجوة بين أعمال الإشراف التربوي وعمليات التعلم لدى طلاب المدارس يتوقف على مدى نجاح الإشراف التربوي في أن يثير لدى المدرسين "عمليات التفكير" المختلفة التي تنصب على أداءاتهم هم وأداءات الطلاب الذين يعلمونهم.

ويمكن أن نعرّف الإشراف التربوي تعريفًا مبدئيًا بأنه :

"جهود منظمة تصممها السلطة المركزية الموجهة للتعلم، ويقوم بها من يفترض فيهم أنهم "مهنيون" هدفها تزويد المدرسين القائمين فعلاً بالتدريس في مؤسسات التعليم بالمعارف والخبرات والأساليب التي من شأنها استثارة النضج الأكاديمي والمهني والثقافي لدى المدرسين؛ حتى يتأتى لهم معاونة الطلاب على إجادة التعلم".

ومما يستحق الانتباه عدول الكتابات التربوية الأجنبية خلال العقدين الأخيرين في القرن العشرين عن استخدام مصطلح Supervision إلى استخدام مصطلح تنمية هيئة التعليم Staff Development ويلفت النظر – أيضًا – أن تُصدر أقدم وأعرق منظمة مهنية أهلية في الولايات المتحدة National Society for the Study of Education أحد مجلداتها السنوية تحت مصطلح تنمية هيئة التعليم (٢)، ولا يذكر مصطلح الإشراف – إطلاقًا – في ثبت محتويات المجلد، ولا في الثبت التحليلي لموضوعاته.

---

(2) Griffin, G.A. (editor) Staff Development. Chicago: University of Chicago Press, NSSE 1983, Yearbook, Part II.

ويــبدو أن تغييــب مصــطلح "الإشراف التربوي" في الكتابات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية قد بدأ بصورة تدريجية ملحوظة خلال عقدي: الستينيات والســبعينيات فــي القرن العشرين؛ فقد ذكر Crosly أن تحليلاً قد أجرى للمقالات التــي تــمَّ نشرها في دورية "القيادة التربوية Educational Leadership"، التي تصــدرها الجمعــية الأمريكية للمناهج والإشراف التربوي ASCD في أمريكا في الفــترة مــن ١٩٦٠-١٩٦٨ ووجد أنها لم تزد عن سبع مقالات وأنها لا تستند إلى بحــث علمــي رصين[٣]. وأكثر من هذا ! أن تعلم أن الدورية الأمريكية المرموقة Review of Educational Research لــم ينشر فيها بحث واحد عن "الإشراف التربوي" في الفترة من ١٩٧١-١٩٧٧[٤].

والســؤال الــذي يطــرح في هذا الصدد هو: ما أسباب هذا التغييب؟ وفي الإجابــة أقول: إنه يبدو لي أن المشاهدات المنتظمة لأعمال الإشراف التقليدي، وهو التفتــيش القديــم، الذي يرتدي عباءة الإشراف، قد أدت إلى العزوف عن استخدام المصــطلح لمــا يحملــه مــن دلالات سيئة تأكدت في بعض البحوث مغزاها: أن المشــرفين يــتعاملون مــع المدرســين على النحو الذي يتعامل به المدرسون مع التلامــيذ؛ إذ يَسْــتعلون علــيهم، وتوحــي أقوالهم وأعمالهم أن المدرسينَ جهلة أو مقصــرون فــي أداء واجــباتهم، ويقــول المدرسون: إن الموجهين معنيون بتصيد الأخطاء أكثر من عنايتهم بالتوجيه؛ أو التصويب، وتنمية أداءات المدرسين.

ولعــل من أسباب غياب مصطلح الإشراف التربوي Supervision ازدواج الــدور الذي يقوم به المشرف تجاه المدرس؛ إذ يفترض في الموجه أن يقوم بتوجيه المعلميــن ومعاونــتهم فــي الــتعرف على مشكلات التعليم بعامة، وفي مدرستهم

---

(3) Crosly, M. "The New Supervision: Caring, Coping and Becoming" In Leeper (Editor), Changing Supervision for Changing Time. Washington, D.C.: ASCD, 1969, p. 36.

(4) Denham, A. "Clinical Supervision" What We Need to Know About Its Potential in Contemporary Education. Vol. 9 (1977), pp. 33-37.

وفصولهم بخاصة، واقتران هذا الدور بقيام الموجه التربوي بتقييم أعمال المدرسين، وإصدار أحكام على أعمالهم، وشخصياتهم، من شأنها أن تؤثر في ترقياتهم في العمل، وفي مستقبلهم المهني.

الإشراف التربوي من منظور إسلامي:

يستند الإشراف التربوي – في ضوء الثقافة الإسلامية – إلى عدد من المنطلقات الأساسية، من أبرزها ما يلي:

(١) التواضع ومجانبة الكبر :

الإشراف التربوي موقف تعليمي، أي أنه موقف تواصل عقلي، وليس من السواء – عقليًا أو اجتماعيًا – في شيء أن يستكبر أحد طرفي التواصل على الطرف الآخر؛ أو أن يزدريه علنًا أو خفية؛ لأن الكبر والتعالي والازدراء والإهمال من شأنها أن توصد سبل التواصل الآمن، وأن تثير الكراهية بين طرفي التواصل.

والمسلم منهي عن التكبر استجابة لقول الحق تبارك وتعالى :﴿ وَلا تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحاً إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴾[٥].

وقد أُمِرَ الرسول ﷺ بالتواضع لمن لتبعه؛ فجدير بالمشرف التربوي ألا يتعالى ولا يتعالم على المدرسين. ولنقرأ معي قول الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ ﴾[٦].

وتدل خبرات الناس وملاحظاتهم على أن التواضع لا يزيد صاحبه إلا رفعة، وما أصدق قول الرسول الكريم ﷺ في تأكيد هذه الحقيقة: "التواضع لا يزيد العبد إلا رفعة، فتواضعوا يرفعكم الله تعالى"[٧].

---

(٥) السورة (٣١) لقمان: ١٨.
(٦) السورة (٢٦) الشعراء: ٢١٥.
(٧) في صحيح الإمام البخاري.

هـذا، وأعـتقد أن الاستكبار أمر منهي عنه في كل الأحوال والأعمال، وهو مدعـاة للانغلاق، والعُجب بالذات، وهو أمر لا يليق بالمسلم: ﴿ سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ ﴾ (٨).

(٢) الإشراف مجال للأمر بالمعروف وللتناصح:

ولا يخـرج الإشـراف التربوي عن كونه مجالاً للأمر بالمعروف؛ فالمسلم مطـالـب أن يدعو الناس إلى صالح الأعمال، وأن يلفت نظرهم إلى الأخطار التي تقـع عـلى الأفراد وعلى المجتمع من السكوت عن كشف الأخطاء، وبيان كيف تصوَّب. هذا واجب حتم في الشئون العامة، وهو أوجب وأشد إلزامًا فيمن يُنصبون للإشـراف علـى أعمـال غيرهم. وفي كل هذه الأحوال فإن الداعي إلى المعروف يجـب أن يتوسل إليه بالحكمة والموعظة الحسنة، وأن يتذكر دائمًا قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ﴾ (٩).

(٣) التعليم واجب قومي:

والمشورة والمشاركة في أموره واجبة، والإشراف الفني أو التوجيه التربوي تعلـيم موجـه إلى الكبار (المدرسين) وقد استقر الآن في النظر التربوي أن التعليم الحـق هو الذي يُفضي إلى التعلم. والتعلم عملية ذاتية بحتة؛ لا يتصور حدوثها إلا إذا أعمـل المـتعلم (المدرس في حالتنا الآن) عقله، واستثيرت فيه عمليات التفكير، والسـبيل الآمنة إلى حدوث هذه العمليات هي أن يستشعر المتعلم (المدرس) الأمان، وأن تـتاح لـه حـرية التفكير والتعبير عن معتقداته وخبراته ومكنونات نفسه فيما يخـص المهـنة التـي يعمل فيها. ومن هنا بات على المشرف الفني أن يتعامل مع المدرسين على أنهم أعضاء في مهنة واحدة، وأنه ليس لأحد أن يستقل وحده باتخاذ القرارات ذات الخطر في شئونها.

---

(٨) السورة (٧) الأعراف : ١٤٦.

(٩) السورة (٣) آل عمران: ١٥٩.

والتنظيم المدرسي بوصفه نسقًا لا يتصور تطويره أو تحسين أداء العاملين فيه من خارج النسق، بمعنى أن تفرض عليهم الهيئات المركزية أمورًا، وتتوقع من المدرسين أن يسهموا في تنفيذها دون فهم لمراميها، ودون ولاء للأهداف التي يتوخاها التطوير.

واقع الإشراف الفني (حالة مصر):

لا أزعم المعرفة الكاملة بواقع الإشراف الفني في أنظمة التعليم في البلاد العربية الإسلامية. وإنما سوف أقدم هنا الصورة التي حصلت عليها حين دعاني وزير التعليم في مصر إلى أن أكون عضوًا في اللجنة العليا للتدريب(*)، وأن أعد ورقة عمل عن "التوجيه الفني وتنمية القائمين به" لتناقش في ندوة عقدها المركز القومي للبحوث التربوية بالقاهرة، بالاشتراك مع جامعة الإسكندرية، وقد عدت لهذه الورقة وحرصت على تحديثها، فماذا وجدت؟

- وجدت صعوبة بالغة في الحصول على وثائق رسمية تنبئ عن أهداف التوجيه الفني وبنيته، وكيف يُختار أعضاؤه، ولذا فقد استبدلت بهذه الوثائق مقابلة متعمقة مع مستشار اللغة العربية بوزارة التعليم وخلصت إلى ما يلي:
  - ❑ في المستوى المركزي: لكل مادة دراسية مستشار، وموجه عام، وخبراء لكل مادة، ولكل مرحلة تعليمية. هذا بالإضافة إلى عدد من الخبراء يعملون في مكتب مستشار المادة.
  - ❑ في المحافظات: يضطلع بمهام التوجيه الفني في المحافظات التي يرأس أجهزة التعليم فيها وكيل وزارة – موجه عام لكل مادة، وموجه أول لكل إدارة تعليمية، وموجه لكل من: التعليم الثانوي، والتعليم الإعدادي والتعليم الابتدائي.

ويتشعب التوجيه في المرحلة الابتدائية إلى موجه فني لكل مادة تدرس في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وإلى موجه فني وإداري (موجه قسم) يتولى

(*) كان وزير التعليم آنذاك هو : الدكتور أحمد فتحي سرور.

توجيه المدرسين في الصفوف من الأول إلى الرابع الابتدائي. وفي بعض المحافظات أعضاء للتوجيه الفني يشكلون ما يطلق عليه "المكتب الفني للمادة" وهم عادة الموجهون الأوائل، وممثل واحد للعاملين في كل مرحلة تعليمية (مدرس أول أو مدرس قديم أو وكيل مدرسة).

كيف يتم الإشراف ؟

تقضي التعليمات بأن يقوم الموجه بزيارة المدارس لملاحظة أداء المدرسين، وللتأكد من مدى التزامهم بتوزيع محتويات المنهج على الشهور والأسابيع على النحو الذي تَمَّ توجيههم إليه من الإدارة التعليمية. ويزور الموجهُ المدرسَ عددًا من الزيارات يتراوح بين زيارتين وأربع زيارات، ويقوم في آخر زيارة بتقييم المدرس، والدرجة الكبرى للتقويم ١٠٠ درجة، يخص الموجه منها ٢٠ درجة، ولناظر المدرسة ٨٠ درجة. ويعقد الموجهون في نهاية زيارتهم للمدارس لقاءات يوجهون فيها المدرسين. وترسل تقارير التقويم إلى المكتب الفني للإدارة العامة التي تقع فيها المدرسة.

كيف يتم انتقاء المشرفين ؟

يعتمد في اختيار المشرفين على معايير منها: الشهادة التي حصل عليها المرشح قبل أن يعين مدرسًا أو التي حصل عليها في أثناء خدمته للتعليم، وعدد سنوات الخبرة في التعليم (ويفضل الأقدم)، والتقارير السنوية، وألا يكون المرشح قد وقعت عليه عقوبات.

ويتم تدريب المرشحين للإشراف الفني، وتستخدم الآن تقنية "الفيديو كونفرانس" في تدريب المرشحين من بُعد، ويختار المرشح لاجتياز دورة التدريب بين أن يؤدي امتحانًا تحريريًا في نهاية التدريب أو أن يعد بحثًا تتم مناقشته فيه. ومعيار الأقدمية هو المعيار الفارق بين المرشحين إذا تساووا في المعايير الأخرى. وتتم ترقية المشرف إلى موجه أول بواسطة الجهاز التعليمي في المحافظات. وتتم الترقية – فيما فوق موجه أول – بواسطة الوزارة . ويتم نقل "الموجهين" من محافظة إلى أخرى بواسطة الوزارة، ومن خلال مكتب التنسيق فيها.

وتعقد دورات لتدريب المرشحين للتوجيه الفني في مراكز التدريب المنتشرة في معظم المحافظات، ويتولى التدريب فيها أساتذة يعملون في كليات التربية أو في أجهزة التعليم بالمحافظات أو بالوزارة المركزية، ويعتمد الآن إلى درجة كبيرة على التدريب المركزي الذي يتم بثه والمشاركة فيه عن طريق تقنية "الفيديو كونفرانس).

كانت تلك هي المعلومات التي أتيحت لي عن التوجيه الفني في مصر، وقد حاولت تحديثها، فيما عرضت هنا من خلال لقاءات مع بعض العاملين في مركز التقويم والامتحانات بالوزارة، ومن خلال بحوث الدكتوراه التي أجريت حول التدريب وأسهمت في مناقشتها.

فلنفرض الآن صحة هذه المعلومات – على النحو الذي عرضناه – ولننظر سويًا في واقع التوجيه الفني.

من حيث بنية التوجيه :

يصدق على الهيكل التنظيمي للتوجيه الفني أنه تنظيم خطي، تزداد السلطة فيه لمن يحتلون المواقع العليا في التنظيم، وأعتقد أن هذا التنظيم ليس فعّالاً في تطوير عمليات التدريس والتعلم في المدارس؛ فالموجهون في المدارس الابتدائية – على ما للتعليم فيها من أهمية وخطر – هم أقل الموجهين معرفة وخبرة ومكانة اجتماعية. ولذا فإن هذه البنية تمثل هرمًا قاعدته في الوزارة وفي الإدارات التعليمية، ورأسه في المدارس، وأحسب أن قلب هذا الهرم رأسًا على عقب عمل ضروري.

من حيث التقنيات المتبعة:

- يمارس توجيه المدرسين عن طريق الزيارات القصيرة التي يقوم بها الموجه لملاحظة أداء المعلم، وهي ذات التقنية التي كانت تتبع في التفتيش، ويتصادم فيها تصورُ الموجه للمدرس، وتصور المدرس للموجه.
- يعتمد في انتقاء الموجهين على معايير ليس من شأنها الكشف عن مدى قدرات المرشحين للنهوض بمسئوليات التوجيه الفني (الشهادة الحاصل

عليها، وعدد سنوات الخبرة) ولا تكشف – أيضًا – عن مدى حيازة المرشح لخصائص القائد التربوي الفعّال.

- يتم التدريب في سياقات مصطنعة ومتكلفة، بعيدًا عن الواقع المعيش في المدارس، وخاصة فيما يطلق عليه "التدريب من بعد"، أي "بالريموت كنترول" دون مواجهة، ودون تغذية راجعة، يستفيد منها الموجه المرشح، ودون استماع كاف، أو مناقشة مناسبة لمرئيات الموجهين أنفسهم ومرئيات معلميهم في عمليات التوجيه الفني.
- توزيع الدرجة المخصصة لتقويم المدرس بين الموجه بنسبة ٢٠% وناظر المدرسة بنسبة ٨٠% دليل يرجح أن النظرة السائدة لعمل الموجه الفني، جوهرها أن الجانب الإداري في التوجيه أكثر أهمية من الجانب الفني المهني الذي يتصل بتحسين عمليات التدريس .. ومع استمرار هذه الرؤية للتوجيه الفني يبدو أنه – على النحو الذي يجري عليه الآن – عمل لا جدوى منه، وليس فيه فوائد تذكر لا لنظام التعليم المدرسي، ولا للمتعلمين، ولا للموجهين أنفسهم.

وهنا يثور السؤال: **ما البديل أو البدائل الممكنة للوضع الراهن؟** وأكثف القول في الإجابة عن هذا السؤال على الوجه التالي:

نحو صيغة جديدة للتوجيه الفني:

تشير نتائج كثير من البحوث التربوية إلى أن التوجيه الفني على النحو التقليدي الذي وصفناه لا يحدث فرقًا ذا مغزى في أداءات المعلمين في التدريس، ويقال في هذا الصدد: إن التوقعات الخاصة بالدور الذي ينبغي أن ينهض به الموجه توقعات تتسم بالغموض والاضطراب ... وأن الخطأ الجوهري في النموذج السائد هو الانحياز إلى تصور "التوجيه التربوي" على أنه عمل مماثل للتوجيه في المصانع، حيث يطبق نموذج ذوي المراتب العليا Ranks وهم الموجهون في حالتنا هذه. في مقابل العاملين في خطوط الإنتاج Lines وهم المعلمون وهي المقابلة المعروفة في بعض الكتابات بين ذوي الياقات البيضاء وذوي الياقات الزرقاء (المعلمون في حالتنا).

وتشـــير نتائج البحوث – أيضًا – إلى اتساع الثغرة بين الموجهين والمعلمين فـــي القـــيم والمعـــتقدات والتصورات والاتجاهات ذات العلاقة بالتعليم؛ حيث يرى الموجهـــون أن الإشـــراف الفنـــي ذو قـــيمة كبيرة في تحسين العمليات التعليمية، ويـــريدون أن يـــتاح لهم وقت أطول للتوجيه، أما المعلمون فيرون أن التوجه الفني عمل قليل الجدوى. وأنهم لا يرون فيه وسيلة لتحسين أداءاتهم الفعلية في التدريس، وهكـــذا نرى أن الحاجة ماسة إلى نظام جديد للتوجيه التربوي يتصف بأنه فعال في التواصل العقلي والوجداني والمهني بين الموجهين والمعلمين [١٠].

وسأعرض فيما يلي تصورًا جديدًا لعملية التوجيه الفني في كل أبعادها.

الإطار العام للإشراف الفني:

قدمـــت – قـــبلاً – أن نســـق التعلـــيم المدرســـي نسق متميز عن الأنساق الصناعية، وأضيف هنا: (أ) أن تطوير هذا النسق يجب أن يبدأ من أصغر الوحدات فـــي النســـق؛ وهي "المدرسة"؛ فهي الموقع والمختبر الحقيقي الذي يمكن من خلاله تحســـين التدريس للوصول إلى تعلم جيد يقوم به الطلاب. (ب) أن تطوير العمليات "التدريســـية التعليمية" يبدأ من الحرص على أن تكون برامج "إعداد المعلمين" برامج فعّالـــة تتســـم بترســـيخ الهويّة الثقافية في الطلاب المعلمين مواكبة ومتزامنة وغير مـــنفكة عن أحدث، وأصدق، وأنسب ما كشفت عنه البحوث العلمية في أبعاد إعداد المعلمين: الثقافي، والأكاديمي التخصصي، والأكاديمي التقني في البعد المهني. (ج) أن يلـــتزم فـــي الإشراف بآداب وأخلاقيات مهنة التعليم في إطار مثل ما قدمنا عن خصائص الثقافة الإسلامية [١١].

---

(١٠) انظر المراجع التالية:

- أحمـــد المهـــدي عبدالحليم. نحو صيغة إسلامية للبحث التربوي والاجتماعي. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٢ (١٩٨٧م).

Blumberg, A. "Supervision of teachers". ERIC Documents, Reproduction Service, No. Ed. 099335.

(١١) راجع ص ص١٧٧–١٨٠ في هذا الكتاب.

وظائف الإشراف الفني ومسئولياته:

أتصور أن أهداف الإشراف الفني والوظائف التي ينبغي أن تؤدي في نطاقه في الدول العربية والإسلامية يمكن إيجازها في أنها المشاركة الفعّالة الدائمة والملتزمة فيما يلي:

١- مناهج التعليم:

من أهم وظائف الموجه الفني أن يعمل على زيادة وعي المعلمين بواقع النسق التعليمي الذي يعملون فيه: أوضاعه الحالية، ومشكلاته، وأسبابها، وكيف يمكن التغلب عليها.

وأحسب أن المنهج – بمعناه الواسع الشامل – يمكن أن يكون مناط التأكيد في عمل الموجه مع المعلمين. ولعل هذا هو ما أشار إليه تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي في واحد من تقاريره؛ حيث طالب بإعادة النظر في طبيعة عمل الموجه الفني، بحيث يصبح مدربًا وموجهًا في فهم المنهج، واستيعاب أهدافه، وعرض المخططات ذات البدائل المختلفة لتنفيذه في المدرسة، وتقويم أداءات التلاميذ، والمشاركة في إجراء تجارب جديدة في نطاق محدود، بما يثري العمل داخل المدرسة، ويحقق نوعًا من التكامل بين ما يجري في ميدان الممارسات التعليمية في المدارس وما ينبثق عن مراكز البحوث [١٢].

ومما ينبغي أن يعهد به إلى الموجهين والمعلمين توزيع محتويات المنهج في كل مادة على أسابيع الفصل الدراسي أو العام الدراسي، وأعتقد أن الممارسة الحالية التي تتولى فيها الإدارات المركزية في وزارة التعليم توزيع محتويات كل منهج دراسي على شهور وأسابيع الفصل أو العام الدراسي عمل يشكك في مدى فاعلية وكفاءة برامج إعداد المعلم، ويقلل الثقة في المعلمين القائمين بالتدريس، وفي الموجهين أنفسهم.. إن هذه الممارسة تنفي عن الموجهين وعن المعلمين سمة المهنية تمامًا، وتؤكد أن المدارس في المدن والقرى، والنجوع، والبوادي تدار من

---

(١٢) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي. تقرير الدورة العاشرة. القاهرة: المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي (أكتوبر ١٩٨٢ – يوليو ١٩٨٣)، ص ٢٥.

بُعد (بالريموت كنترول كما قلت قبلاً)، وأن الهيئة المركزية للتعليم لا تثق في المعلمين ولا في الموجهين، والعجيب أن الموجهين في المدن والأقاليم يحرصون على محاسبة المعلمين – بشدة – على مدى التزامهم بتنفيذ بنود هذا التوزيع المركزي المُهين .

ويتصل بالمنهج أوثق اتصال المواد التعليمية Instructional materials، وهي الكتب المقررة، وأدلة المعلمين، وكراسات العمل أو التدريب في كل مادة. هذه المواد جميعها يجب أن تخضع للمناقشة، وإبراز ما فيها من جوانب إيجابية، وأخرى سلبية. واقتراح ما ينبغي إدخاله عليها في الطبعات التالية، واقتراح بدائل كاملة لبعضها إذا استدعى الموقف ذلك.

ويضم هذا المجال – أيضًا – ما يعده المعلمون بمشاركة الموجهين من مواد وتدريبات إضافية تكمل ما في المواد التي تزود بها السلطات المركزية المدارس.

ويدخل في هذا المجال استعراض طرق وأساليب التدريس في كل مادة. وواجب الموجهين والمعلمين في هذا الصدد التحديد الدقيق لأوصاف وإجراءات كل استراتيجية تدريس، وربطهما بما تحدثه في تصورات المتعلمين وفي عمليات تفكيرهم. ويمكن أن يتم تسجيل نماذج عملية لكل استراتيجية على شريط فيديو يمكن مشاهدتُه، وتبادُله مع المدارس، التي تقع في دائرة صلاحيات كل موجه، ويتم تبادل مثل هذه التسجيلات بين الإدارات التعليمية المختلفة ومدارسها.

٢- البحوث:

لا أكون مغاليًا إن قلت إن القناة الأصيلة التي يجب الاعتماد عليها في وصل الفكر النظري بالتطبيق العملي في التعليم هي "البحث العلمي" ومما يؤسف له أن البحوث التربوية التي تتم في نطاق كليات التربية بالجامعات، وفي مراكز البحوث في الجامعات وفي الوزارات ليس لها عائد ملموس في تحسين عمليات التدريس والتعلم. وليست هذه المقولة مقصورة على البحث التربوي في البلاد العربية والإسلامية، ولكنها – في رأيي – مقولة تصدق على البحوث التربوية في معظم البلاد المتقدمة والنامية على سواء.

ويتساءل المعنيون : لماذا صار البحث التربوي غير مربٍ؟

Why educational research has become uneducative?

والإجابة عن هذا التساؤل تخرجنا عن ما توخينا إنجازه في هذا الكتاب. وسوف أكتفي بالتسليم بهذه المقولة، وأضع بديلاً جزئيًا أو مَعْلمًا مكملاً لبحوث الجامعات ومراكز البحوث وهو بحوث المعلمين Teachers Research وهي بحوث تنبع من الواقع التعليمي المعيش، يتم اختيار موضوعاتها من الحقائق السائدة في هذا الواقع، ويتم تصميمها لحل مشكلات هذا الواقع، ولزيادة فاعليات الإمكانات البشرية والمادية والأيكولوجية المتاحة فيه، ويتعاون في تصميم البحوث وفي إجرائها المعلمون والموجهون، ومن يرى المعلمون والموجهون ضرورة الاستعانة بهم في أية مرحلة من مراحل البحث.

واقترح لهذه البحوث ما يلي:

من حيث أهدافها:

- أن تزيد في وعي المعلمين بأهمية وخطورة المهنة التي يمارسونها؛ فتجعلهم يؤمنون أنها ليست من البساطة واليسر على النحو الذي يتصوره كثير من الموجهين والمعلمين والمربين.
- مدعاة قوية لزيادة النضج المهني والشخصي والاجتماعي للمعلمين، وميدان طبيعي لممارسة البحث.
- ترسخ سمات الديمقراطية والشورى والمشاركة لدى المعلمين؛ بحيث يتعاظم احتمال انتقال هذه السمات إلى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.
- توثق بصورة جمعية أمينة تطور الفكر والممارسات التربوية، وتتيح تبادل الوثائق بين الأقطار، واستمرار التطوير – عبر الأجيال [١٣]، ويمكن أن تكون مُدخلاً جيدًا لإصلاح نسق التعليم المدرسي من داخله.

---

(١٣) أشعر بكثير من الأسى والحزن لعدم توثيق تجربة "المدارس النموذجية" في مصر، وهي تجربة يفاخر بها المعلمون الذين شاركوا فيها، وأنا أحدهم، مثلما يفاخر بها من تعلموا فيها من الطلاب؛ ومعظمهم – بحمد الله – يشغل – الآن – مواقع عمل دولية وإقليمية ومحلية مرموقة في الجامعات والمنظمات الدولية والمؤسسات الحكومية. وقد دعوت مرارًا لجمع تراث هذه المدارس، ولم أتلق أية استجابة لهذه الدعوة (المؤلف).

• تتيح هذه البحوث سد الفجوة الواسعة بين ما يجري في كليات التربية بالجامعات وما يمارس في المدارس. وفي هذا خير كثير للجامعات وللمدارس على سواء.

ويطلق على مثل هذه البحوث أسماء كثيرة، فهي مرة بحوث العمل Action Research وأخرى بحوث العمليات Operations Research، وثالثة بحوث التشارك Participatory Research.

٣- تنمية المعلمين:

والوظيفة الثالثة للإشراف الفني هي أن يكون أداة لتنمية المعلمين تجاه جعل التدريس "مهنة" Teaching Professionalism؛ فقد جُعلت مهْنية التدريس مَدخلاً لإصلاح التعليم كله في بعض البلاد (الموجة الثانية لحركة إصلاح التعليم في أمريكا مثلاً). ومهنية التدريس ليست عملاً إداريًا يصدر به قرار من قمة السلطة التعليمية في أي نسق تعليمي، كما أنها لا تتوقف على تحسين حالة المعلمين الاقتصادية والاجتماعية – على الرغم من أهميتها – وإنما تتوقف على تأكيد ثلاثة مبادئ في مسيرة المهنة، وهي:

أ) أن تكون المعرفة هي أساس الترخيص بممارسة المهنة، ومعيار القرارات التي تتخذ لخدمة من يستفيدون بالخدمات التي يقدمها التعليم المدرسي. وبعبارة أخرى أن تؤسس تلك القرارات على المعارف التي تحدد احتياجات الجماعات والجماهير المستهدفة بالتعليم.

ب) أن يجعل الممارسون للمهنة هدفهم الأول هو خدمة المتعلمين وصوالحهم، وفقًا لميثاق مهني، قد يكون مكتوبًا أو غير مكتوب، ولكنه يمارس بدقة، وكتابته ونشره أفضل؛ للاحتكام إليه في ممارسات المهنة، وتحديد ما يدخل فيها، وما يخرج عنها من تصرفات.

ج) ومهنية التدريس وميثاقها يفترض أنهما هما المرجع في تحديد ووضع معايير أداء المدرسين المهني، وهما المرجع – أيضًا – في تحديد أخلاقيات

الممارســات المهنية، وذلك على النحو المتبع في مهنة الطب أو مهنة المحاسبة فــي الــدول التــي نضجت فيها الخدمات المهنية التــي تقدم للجماهير فــي هذين المجالين.

هــذا، وتطبــيق المبادئ الثلاثة التي أشرت إليها – آنفًا – يستوجب أن تقوم مهنــية الــتدريس علــى دعامتيــن لا تنفك إحداهما عن الأخرى: أن يكون التوجه الرئيســي فــي نسق التعليم هو خدمة العملاء Client-oriented System، وأن تؤســس الممارســات فــي المدارس، وفي كل مجالات التعليم على المعرفة العلمية المنضــبطة، وأن تكون مساءلة المدرسين ومحاسبتهم – ثوابًا وعقابًا – والحكم على مــدى كفاءتهم مرتبطة دائمًا بمدى فاعليتهم في تحقيق الأهداف المنشودة من مهنية التدريس(١٤).

ولمهنــية التدريس متطلبات أساسية تتصل بالمستويات المعرفية والأكاديمية لمن يقبلون في كليات إعداد المعلم، ومتطلبات أساسية في برامج إعداد المعلمين في الكلــيات والمعاهد الجامعية، في أبعادها الثقافية، والأكاديمية التخصيصية، والمهنية، ثــم يأتــي بعد هذا دور "الإشراف الفني" في تنمية المدرسين، وتتخذ في سبيل ذلك أساليب الإشراف مختلفة.

أساليب التوجيه الفني:

وتأسيسًــا علــى ما قدمنا للتوجيه الفني من أهداف ووظائف نوجز فيما يلي الأساليب المختلفة التي يمكن أن يلجأ إليها المشرفون التربويون في تنمية المعلمين.

(١) أسلوب الزيارات الفردية للمعلمين في فصولهم:

وهــو أقــدم الأســاليب المتبعة في تنمية المتعلمين وتقويم أعمالهم وتختلف أساليب الموجهين في هذه الزيارات؛ فبعضهم يجعلها سرية، ويقوم بها على طريقة

---

(14) Darling-Hammond, L. and Wise, A.E. "Teaching Professionalism". In Encyclopedia of Educational Research, 6th edition. New York: Macmillan, 1992, p. 1359.

"زوار الفجر" في بعض البلاد النامية، أو طريقة "مباحث الشرطة"، وبعضهم يجعلها معلـــنة، ويخطـــر المدرسين بمواعيدها، وأحسب أنها أقل الأساليب فائدة للمدرسين، ويمكـــن أن يـــزداد العـــائد منها لو أن الموجه اتفق مع المدرسين قبل الزيارة على مواعـــيدها، وعلـــى الموضـــوعات والأعمـــال التي سوف ينظرون - سويًا - في مراجعتها وتقييمها.

إن مثل هذا الاتفاق كفيل بأن يشعر المدرسين بالأمان والطمأنينة، ومن شأنه أن يحسّـــن تصـــور الإشـــراف الفني، والقائمين به لدى المدرسين. ومما يزيد في جـــدوى هذه الزيارات أن يلتقي المشرف بعدها مع المعلمين فرادى، ومثنى، وثلاث حسب الموضوعات المشتركة بينهم، والتي يراد مناقشتها معهم.

وينبغـــي أن تـــتاح للمدرســـين في هذه الاجتماعات فرصة التعبير الحر عن معـــتقداتهم، ومبررات أعمالهم، وأن تثار فيها التساؤلات من المعلمين ومن الموجه فـــي إطار مفهوم الزمالة Collegiality في مهنة التدريس، وفي إطار أن مسئولية تطويـــره - بوصـــفه مهـــنة - تقع على عاتق جماعة المهنيين. وفي هذه اللقاءات الفـــردية والجمعـــية يمكـــن أن يوجـــه المدرســـون والموجه بعضهم بعضًا لقراءة مطبوعات أو بحوث تتصل بالموضوعات التي تعرضوا لها، وعلى الموجه في هذه اللقـــاءات أن يحـــرص علـــى تقـــبل أفكـــار المعلمين - والتقبل لا يعني القبول أو الموافقـــة- وأن يســـعى جهده في تعديل بعض الأفكار والاتجاهات لدى المدرسين، وأن يـــتم هـــذا بطـــريقة غير مباشرة؛ يرجى معها أن تكون إرادة التغيير نابعة من المدرسين أنفسهم، ومستندة إلى قناعاتهم الذاتية.

ويمكـــن أن يعقد المشرف الفني ورش عمل Workshops لمجموعات من المعلميـــن لمناقشـــة أو نقـــد أو إنتاج مواد تعليمية أو لتدريبهم على استيعاب وتمثل بعـــض اســـتراتيجيات التدريس التي تنتج تعلمًا. وفي هذه الورش يـــمكن أن يقوم المشـــرف الفنـــي وبعـــض المعلمين بتمثيل بعض المواقف، وتسجيلها، ثم تتاح لهم ولغيرهم فرصة مشاهدتها، والتعليق عليها، ونقدها.

ومن الوسائل التي يمكن اللجوء إليها في تنمية المدرسين أن يلجأ الموجهون إلى "تنظيم" لتبادل الزيارات بين المعلمين في المدارس المتقاربة، وتتم هذه الزيارات وفقًا لجدول معين لمشاهدة ومناقشة المعلمين المجيدين في أحداث التدريس التي يقومون بها، ونقدها والتعليق عليها.

(٢) التوجيه الإكلينيكي Clinical Supervision

وهو نمط حديث من أنماط التوجيه الفني، وقد اعتمد في تأصيل ممارساته على افتراض المماثلة بين الخدمة التي يؤديها الإشراف الفني، والخدمة التي يؤديها الطبيب في التشخيص والعلاج. وفي هذا النمط يتم تعامل الموجه مع المدرسين واحدًا واحدًا؛ حيث يتأتى فيه – بناء على اتفاق مع المدرس – أن يقوم الموجه بمشاهدات أحداث التدريس الفعلية التي يقوم بها المدرس في أكثر من موقف تعليمي، وأن يجمع المعلومات عن هذه الأحداث بطريقة "وصفية" وليست "تقويمية" يعني فيها بالوصف ؛ دون أن يصدر حكمًا عليها، وذلك في ضوء التسليم من قبل المشرف والمدرس على أن العلاقات القائمة بينهما علاقة توصف بأنها: "مهنية – تبادلية – أفقية" وليست علاقة "إدارية – تسلطية – رأسية" على النحو الذي يقوم به المشرفون في المصانع في تعاملهم مع العاملين في خطوط الإنتاج.

ويتم في هذا الوصف جمع معلومات عن أحداث التدريس وعن الاستجابات – من الأقوال والأفعال – التي يقوم بها المتعلمون. وتخضع هذه المعلومات لتحليل وتفسير يقوم بهما الموجه والمعلم – في آن واحد – لاستنباط المعاني والدلالات التي يشير إليها سلوك المدرس وسلوك المتعلمين وتتفق الكتابات التربوية في معظمها على أن هذا النمط من التوجيه الفني يتألف من مراحل، وإن اختلفت تسمياتها في الكتابات، وهي :

(أ) مرحلة تأسيس علاقة تتصف بالمودة والزمالة بين الموجه والمدرسين الذين سيناط به توجيههم.

(ب) اتفاق مسبق بين الموجه والمعلمين على المحاور التي سوف يتم التركيز عليها في الملاحظة والتسجيل لأحداث التدريس، ولسلوك المتعلمين في الصف الدراسي.

(ج) مــرحلة تحلــيل المعلومــات واســتنباط دلالاتها، ومغازيها، ومــا فيهــا من إيجابيات وسلبيات.

(د) وضــع خطــة طويلة المدى لتنمية المعلم، وهي مرحلة تماثل في الطب وصف العــلاج، وتختلف في التوجيه الفني عنها في العلاج الطبي في مشاركة المدرس للموجه في وضع معالم هذه الخطة العلاجية والالتزام بها[١٥].

وأحســب أن هــذا النمط في التوجيه الفني نمط مثالي ومسرف في المثالية، وأنــه يحــتاج إلي وقت وجهد كبيرين، وأن الموجه الذي يباشر مع المدرسين هذا الــنمط مــن التوجيه لابد أن يكون مستحوذاً على مهارات عالية في التخطيط، وفي جمع المعلومات، وفي التفسير، والتحليل، وفي العلاقات الإنسانية.

ولعــل مــزية هــذا الــنمط فــي التوجيه الفني تتمثل في "التغذية الراجعة Feedback" الســريعة والمباشرة التي تصل إلى المدرس من الموجه، وفي رؤية المــدرس نفســه لإيجابــيات سلوكه وسلبياته، وهذا من شأنه أن يجعله أكثر تقبلاً للأفكار المبتكرة في تعديل السلوك.

وأحســب أن هذا النمط يمكن أن يتم تجريبه في البلاد العربية والإسلامية في مساحة مهنية ضيقة جدًا؛ لما يحتاج إليه من تكلفة مالية وفنية.

وأعــتقد أنه من الصعب أن يتخذ نمطًا عامًا في التوجيه الفني، هذا بالإضافة إلــى أنــه يحتاج إلى وقت طويل، وجهد كبير، وإلى أنه يعتمد على التعليم الفردي Individualized Instruction، ويهمــل مــا للتعليم الجمعي من آثار في تيسير التعلم، ويحرم المعلمين من المزايا الاجتماعية للزمالة المهنية الواسعة.

(٣) توجيه الرفاق Peer Supervision

اســتحدث هــذا النمط من أنماط التوجيه الفني ليكون بديلاً للنمط الأول الذي ذكــرناه – قــبلاً – (نمــط الزيارات) وأطلق على النمط الجديد "توجيه الزملاء أو

---

(15) Shuman, K.Y. Changes Effectuated by a Clinical Supervisory Relationships. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1983.

الــرفاق" وقد تــمَّ تطوير هذا النمط في ضوء التسليم بعدد من المقولات تم اشتقاقها مــن تحلــيل نــتائج الأبحاث التي تم إجراؤها على "نمط الزيارات" التي يقوم بها الموجهــون للفصــول الدراسية. ولعل أبرز المقولات التي أسس عليها هذا النمط، بديلاً لنمط الزيارات، هي ما يلي:

- وجــود درجــة عالية من انعدام الثقة وسوء الفَهم للدور الذي يقوم به كل طرف من الأطراف المنتظمة في التوجيه التقليدي (الموجهون والمعلمون) للطرف الآخر.
- كثرة عدد المعلمين الذين يوكل إلى الموجه متابعة عملهم، وتوجيههم.
- ثــبوت الفرض القائل بأن معظم المدرسين يشعرون بالخوف والتهديد من زيارة الموجه لهم في المواقف التعليمية.

ويعــتمد توجيه الرفاق على مقولة إن الأفراد وحدهم هم القادرون على تغيير جوانــب ســلوكهم، وأن تعلــم الكبار (المدرسين) يستوي مع تعلم الصغار في أن كلــيهما بناء من الداخل بإرادة حرة وجهد طوعي، إرضاء لحوافز داخلية، ورغبة في تحسين الذات، في نظر الذات، وفي نظر الآخرين.

ولست في حاجة إلى التذكير بما قلت – قبلاً – عن أن النمو في مهنة التعليم يــتأثر – فــي كــل أســاليبه – بالقبليات العرفانية للمدرس (Metacognition)، ومستوى الإعداد الذي حظي به قبل أن يعين مدرسًا.

والصــورة التــي يــنظم فيها "توجيه الرفاق" بسيطة ومتاحة لكل المعلمين، وتتمــثل فــي أن يؤلف المعلمون فيما بينهم فرقًا تتكون الواحدة فيها من زميلين من المدرســين، ويتــبادلان زيــارة أحدهما للآخر أثناء التدريس، لملاحظة أداء المعلم وأداءات المتعلميــن، ثم يلتقي المعلمان لتحليل المعلومات والملاحظات التي جمعها كــل واحــد مــنهما عن الآخر، ويستنبطان – سويًا – من المعلومات والملاحظات المعانــي والدلالات، والمظاهر الإيجابية والسلبية في سلوك المعلم وسلوك الطلاب، وفــي عــبارة أخــرى يقال: إن كلاً من المعلمين يزود الآخر بتغذية رجعية، عن أحــداث تدريسه، وعن تأثيراتها في الطلاب، وإن كلا منهما يقوم بالدور الذي يقوم

بــه الموجــه الزائر، ويتميز ما يقوم به الموجه الزميل أن عمله وملاحظاته تتم في سياق آمن ومطمئن وطوعي(١٦).

وتؤكد الدراسات التي عنيت بتقويم هذا النمط من التوجيه ما يلي:

- ولدّ هذا النمط في التوجيه اتجاهًا إيجابيًا لدى معظم المعلمين نحو ضرورة النمو المهني لهم، وضرورة السعي إلى تحسين عمليات التدريس.
- أكــدت الغالبية العظمى من المعلمين (٩٨%) الذين مارسوا هذا النمط من التوجيه أنه أدى إلى تحسين أدائهم في التدريس.
- أن هذا النمط قد تــمّ قبوله، واستخدامه لدى معلمي المرحلة الابتدائية أكثر من تقبله لدى معلمي المرحلة الثانوية.
- أن نجــاح هــذا النمط يزداد بين المدرسين الذين يتميزون بأن لديهم قدرًا متمــيزًا من المعارف العلمية الأكاديمية، ومن المعارف التربوية والنفسية، ويــزداد نجاحــه أيضًــا بيــن المعلمين الذين تتسم العلاقات بينهم بالمحبة والأمن والثقة المتبادلة(١٧).

أمــا بعــد، فقــد عرضت ثلاثة أساليب للتوجيه الفني، وهي أساليب لا ينفي أحدهــا الآخر؛ وإنما يمكن اللجوء إلى مركب منها وفقًا للظروف والملابسات التي تكتــنف نظــام التعلــيم المدرســي في كل بلد، ووفقًا لما هو متاح لها من مصادر بشرية ومادية.

معايير انتقاء الموجهين:

وفــي ضــوء مــا قدمنا عن وظائف التوجيه الفني، وأساليبه يمكن استنتاج المعايــير التــي يجب إعمالها في انتقاء من يرشحون لأعمال التوجيه الفني، ويمكن

---

(16) Freeman, C. and et al. "Team Building for Supervisory Support". Educational Leadership, No. 37, 1980, p. 358.

(17) Richard, D.E. A Study of Aspects of Peer Supervision, Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University and Miami University. 1980.

استخدام هذه المعايير – أيضًا – في تقييم الموجهين الحاليين، وأوجز هذه المعايير فيما يلي:

* المؤهلات العلمية:

يختار للتوجيه الفني من يحملون أعلى المؤهلات في مجال تخصصهم الأكاديمي، وأعلى المؤهلات التربوية في آن واحد، ويقترح أن يكون أدنى مستوى لمؤهلات من يختارون للتوجيه الفني هو: الدرجة الجامعية الأولى التي تمنحها الكليات الجامعية في العلوم أو الآداب، والدبلوم العام في التربية، والدبلوم الخاصة في التربية، ويعادل هذا المستوى من حصلوا على بكالوريوس في التربية والعلوم أو الآداب من خريجي كليات التربية وفقًا للنظام التكاملي مع حصولهم على الدبلوم الخاصة في التربية.

* الخبرة :

أن يكون قد عمل بالتدريس مدة لا تقل عن خمس سنوات، وهذا يعني العدول عن معيار الأقدمية المطلقة في اختيار الموجهين؛ ذلك لأن معيار الأقدمية المطلقة في اختيار الموجهين معيار لا يجوز توظيفه في أعمال مهنية، تشهد تغيرًا هائلاً في جوانبها المعرفية والتقنية، هذا بالإضافة إلى أن الاعتماد على الأقدمية المطلقة من شأنه أن يجمّد نظام التعليم المدرسي على التقاليد والممارسات التي ألفها ذوو الأقدمية المطلقة.

*الإسهام المهني:

يفضل ترشيح من أسهموا في إعداد بعض المواد التعليمية كالكتب، وأدلة المعلمين، ونماذج الاختبارات، والمؤلفات التربوية، كما يفضل من استقلوا بإعداد بحوث تربوية، أو شاركوا غيرهم في بعض البحوث والتجارب.

* الخصائص النفسية والاجتماعية :

والتسليم بأن الغاية من التوجيه الفني هي معاونة المعلمين على النضج المهني والاجتماعي وتحسين الممارسات التعليمية تستوجب المفاضلة بين من

يرشحون للتوجيه الفني وفقًا لبعض السمات النفسية والاجتماعية التي من شأنها أن تيسر تحقيق هذه الغاية.

ونشير هنا إلى بعض هذه السمات:

- الإيمان بأن العاملين في مجالات التعليم قابلون للتعلم، حريصون على أن يرشِدوا ممارساتهم، وأن ما يبدو في سلوك بعضهم من تراخ، أو أنانية أو عداء، أو تعصب أو جهل يمثل خصائص إنسانية طبيعية، وأن هذه الخصائص تمثل تحديًا للموجه؛ بحيث يحرص على معرفة أسبابها، والدوافع إليها، وعليه أن يعاون من تبدو في سلوكهم مثل هذه السمات على التخلص منها أو التقليل من درجة حدتها.
- أن يتسم في أعماله واتجاهاته بتقبل الآخرين واحترامهم، وتقدير الفروق بين البشر، وإتاحة الفرصة لكل امرئ بالتعبير عن ذاته وآرائه وأفكاره بحرية تامة.
- القدرة على حفز الآخرين للعمل، واستنفار طاقاتهم الكامنة، التي من شأنها تأكيد الثقة بالنفس، والاستقلال، وتحقيق الذات، والمبادرة في مجالات التعليم.

* **التقارير الفنية :**

أشرت – قبلاً – إلى جانب من جوانب الخلل في التقارير الفنية التي تعد عن المعلمين، والمعلمين الأوائل الذين يرشحون للتوجيه الفني ؛ حيث يخصص ٢٠% فقط للموجه الفني، و ٨٠% للمدرسة. وتتداول "النكات" حول هذا الوضع؛ إذ يقال إنه قد أُنتج منحنى توزيعيًا للمعلمين، يبدو فيه أن حوالي ٩٩% من المعلمين في الدول التي تطبق هذا النظام يحصلون في تقاريرهم الفنية النهائية على تقدير "ممتاز".

ولذا، فإنني أقترح أن تتم المفاضلة بين المرشحين للتوجيه الفني وفقًا لمتوسط التقرير الفني لكل منهم في السنوات الخمس السابقة على الترشيح، على أن يعطي هذا المعيار "التقارير الفنية" في التقدير النهائي للمرشح نسبة ٢٠% فقط من المجموع الكلي، وتوزع النسبة الباقية ٨٠% على المعايير الأربعة السابقة.

تدريب المشرفين التربويين:

- يجب أن يبنى التدريب في أهدافه ومحتوياته وقنوات التواصل فيه على حصر مضبوط للاحتياجات التدريبية Training needs، ونخطئ كثيرًا حين تعقد دورات تدريب دون تحديد لهذه الاحتياجات؛ ففي مثل هذه الحالة يفتقد الخطاب التربوي أهم سماته (معرفة الجمهور وملاءمة الخطاب لاحتياجاته) وتكون الرسالة في مثل هذا التدريب موجهة إلى من "قد يعنيهم الأمر".
- نقترح أن تضم دورات تدريب الموجهين عددًا من المدرسين، والمدرسين الأوائل، ونظار المدارس؛ فهذا من شأنه أن تتعرف كل فئة جهود الفئات الأخرى، ومن شأن هذه المعرفة المتكاملة والمشاركة الشاملة لمن يعملون في خطوط الإنتاج التعليمي في مواقع مختلفة تدعيم مبدأ أن تكون المدرسة هي أساس تطوير النسق التعليمي تطويرًا كاملاً يشمل: التوجيه، والإدارة المدرسية، والتدريس، والبحث والتطوير.
- يجب الاعتماد في تدريب الموجهين على الخبرات الآنية التي يمكن توليدها من خلال تقنيات مختلفة، من شأنها أن تجعل مواقف التدريب سياقات واقعية، أو قريبة من السياقات الطبيعية التي تحكم عمل الموجهين. وأكتفي هنا بذكر التقنيات التي يشيع استخدامها في تدريب الموجهين وأمثالهم من المهنيين:
  - دراسة الحالة.
  - تمثيل الأدوار.
  - المباريات التربوية.
  - الاختبارات الإسقاطية.
  - الاستبانات التي تكشف عن أنماط الشخصية، وأنماط القيادة، وعن القيم والاتجاهات.
  - جلسات العصف العقلي Mind Storming.

- مجموعات العمل قليلة العدد.
- التدريبات الخاصة بتنمية القدرة على التفكير وحل المشكلات.
- القراءة الموجهة والتعلم الذاتي.

ثانياً: تقويم نسق التعليم

الجذر اللغوي للفظة التقويم هو "قام" ومصدره قومًا، وقيامًا، وقومة. ويعني انتصب واقفًا. وقام الأمرُ: اعتدل وانتظم، وقام الحقُ: ظهر واستقَّر، وأقام العود والبناء ونحوهما: عدَّله وأزال عوجه. والقَومه: النهضة، وقيمة الشيء: قدْره. وقيمة المتاع: ثمنه، وجمعها قِيَم. وقيِّم القومِ من يسوس أمرَهم. وأمر قيّم: مستقيم. والدين القيم: الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق. وعمل قيّم: ذو قيمة على نحو ما قرر مجمع اللغة العربية في القاهرة. وقوّم الشيء تقويمًا: أزال ما فيه من عِوج، وقوّم السلعة: سعَّرها وحدد ثمنها.

ومن هنا فإن لفظ "التقويم" يعني أمرين وفقًا للسياق الذي يتم فيه التقويم وهما:

(أ) بيان نقاط الضعف، ومواطن الخلل في الكيان الذي يتم تقويمه، والعمل على معالجتها ليستقيم حاله، ويؤدي وظائفه بفاعلية. (ب) مجرد تبيان قيمة الكيان وبيان ما فيه من إيجابيات وسلبيات. وقد سوى مجمع اللغة العربية في القاهرة بين لفظي "تقويم" و"تقييم" في الدلالة اللغوية.

والتقويم بمعنييه: مجرد بيان القيمة، وبيان القيمة مع التصدي لإقامة المعوج وتعديله، نزعةٌ عقلانية، لدى الإنسان وليس فكرة مستحدثة. فقد عني الإنسان – عبر القرون – بالنظر في تقويم ما يقوم به هو أو نظراؤه من أعمال، وبتقدير ما تشتمل عليه بيئته الطبيعية والاجتماعية[١٨].

---

(18) Pokham, J.W. Evaluation in Education. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall, 1975, p. 1.

ودعوة الإسلام الناس جميعًا إلى النظر في الآفاق وفي الأنفس، لا تعني النظر الذي يتوقف عند مجرد الإدراك الحسي، الذي يستوي فيه الإنسان والحيوان؛ وإنما يعني النظر المتأمل الذي يستقصي الجوانب المختلفة للمدَرك، ويدرك العلاقات بينها، ويتصورها ذهنيًا، ثم يعمل تفكيره في ماهية المكونات، والتفاعلات التي تقوم بينها، والنتائج التي تترتب على هذه التفاعلات، والنظر في أثر كل ذلك على الإنسان في ذاته، وفي جنسه، في حاضره ومستقبله. إنه النظر الممتد، والاستبصار المجسم، والاستشراف الموصل إلى مقدمات ونتائج، وتقديرات عقلية.

ولهذا كانت دعوة القرآن الكريم لقراءة كتاب الكون المفتوح، واستنباط الحكم الماثلة في خلق الكون وفي تسييره، سببًا إلى غاية مثلى هي معرفة السنن، والأسباب والمسببات ... وقد غلب مفهوم التقدير Assessment على مفهوم التقويم في آيات الذكر الحكيم في مثل قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى ﴾ [١٩].

وفي ذلك توجيه إلهي يدعو الناس إلى تأمل ما أودعه الله في كل جنس، وفي كل ظاهرة مما خلق، وكيف أن كل مخلوق زوّد بالقابليات والطاقات التي تجعله يؤدي دورًا في الحياة، وفي مسيرة هذا الكون.

ودعوة البشر إلى تقدير أعمالهم ومشروعاتهم في مستويات مختلفة، وفي حالات متنوعة، تمثلها "الأعلام" المنصوبة في الكون كي يهتدي بها الناس في أعمالهم، وفي تقدير أمورهم في مثل قول الله تبارك وتعالى :

﴿ هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُوراً وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ ﴾ [٢٠].

﴿ وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ ﴾[٢١].

وفي قصة نبي الله داود عليه السلام، الذي سخر الله له الجبال والطير، وجعل الحديد في يده كالعجين، دعوة صريحة إلى إحسان التقدير في نسج الدروع وإلى استخدامها في صالح الأعمال.

---

(١٩) السورة (٨٧) الأعلى: ٢-٣.

(٢٠) السورة (١٠) يونس : ٥.

(٢١) السورة (٣٦) يس : ٣٩.

﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُدَ مِنَّا فَضْلاً يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحاً إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾(٢٢).

والتقدير عملية حساب وتقويم لمواقف، أو دعوات أو قضايا يمكن أن تتدخل فـيها الأهواء والتحيزات؛ فيكون التفكير فاسدًا، والتقدير قاتلاً، على نحو ما جاء في القـرآن الكـريم عـن "الوليد بن المغيرة المخزومي" الذي وسعّ الله عليه في ماله وولـده، وكـان موقفه من الدعوة الإسلامية موقف العناد والمكابرة، وإساءة التقدير فوصف القرآن بالسحر:

﴿ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ نَظَرَ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلا سِحْرٌ يُؤْثَرُ إِنْ هَذَا إِلا قَوْلُ الْبَشَرِ سَأُصْلِيهِ سَقَرَ وَمَا أَدْرَاكَ مَا سَقَرُ ﴾ (٢٣).

والـتقويم أو الـتقدير مـن المنظور الإسلامي في أي عمل إنساني يجب أن يستمسـك فـيه بـالعدل والإنصـاف، وبالحق الذي لا تشوبه أهواء تكون مدفوعة بالعـرق أو الدين، أو الكسب المادي أو المعنوي غير المشروع أو التحيز – سلبًا أو إيجابًـا – ضـد فئة أو نوع من البشر، مما يتنافى مع الحق الذي شرعه الله، أو الانـتقاص مـن كـرامة الإنسان وحريته، وأداء دوره في الحياة مستخلفًا عن الله سبحانه وتعالى، ولنتأمل سويًا قول الله جل وعز:

﴿ فَإِن فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾(٢٤).

﴿ ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِندَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَى أَلا تَرْتَابُوا ﴾(٢٥).

﴿ وَإِنْ حَكَمْتَ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِالْقِسْطِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾(٢٦).

---

(٢٢) السورة (٣٤)سبأ: ١٠-١١ "سابغات: دروع حربية كاملة"، والسرد=صياغة الدروع.

(٢٣) السورة (٧٤) المدثر : ١٨- ٢٧.

(٢٤) السورة (٤٩) الحجرات : ٩.

(٢٥) السورة (٢) البقرة: ٢٨٢.

(٢٦) السورة (٥) المائدة : ٤٢.

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيّاً أَوْ فَقِيراً فَاللَّهُ أَوْلَى بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلْوُوا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيراً ﴾(٢٧).

ومما يشد الانتباه إلى إعمال العدل والقسط في أمور الاعتقاد أن يقترن وصف "أولي العلم" بلفظ الجلالة وبالملائكة في قوله تعالى :

﴿ شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا هُوَ وَالْمَلائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِماً بِالْقِسْطِ لا إِلَهَ إِلا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾(٢٨).

وأحسب أن هذا كاف في أن يوقفك على أن التقويم والتقدير في شئون التعليم المدرسي ليس عملاً مهنيًا فنيًا فحسب؛ وإنما هو عمل ديني وأخلاقي يجب أن يتبرأ الذين يمارسونه من شوائب الهوى، وشائنات الباطل في الفكر وفي القول وفي السلوك.

ولابد لي قبل الانتقال إلى الحديث عن تقنيات التقويم وفنياته أن أستحضر هنا عدول كثير ممن يكتبون عن التقويم في شئون التربية والتعليم – الآن – إلى مصطلح "التقدير" بدلاً من "التقويم"، حيث يبدو لي أن التيار الأحدث في تقويم عمليات التعلم يشار إليه بمصطلح "التقدير المؤسس على الأداء" Performance-based Assessment أداء المعلم، وأداء الطالب، وأداء المؤسسة .. قرينة هذه الخاطرة هي أن الطبعة الرابعة من موسوعة بحوث التدريس التي تصدر كل عشر سنوات قد خلا فهرس محتوياتها، مثلما خلا الفهرس التفصيلي للموضوعات من ذكر كلمة Evaluation واستبدلت بها كلمة Assessment في كل الأحوال(٢٩).

والراجح عندي أن شيوع هذا المصطلح، والتقليل – نسبيًا – من استخدام مصطلح التقويم Evaluation يعود إلى ما يلي:

---

(٢٧) السورة (٤) النساء : ١٣٥.

(٢٨) السورة (٣) آل عمران : ١٨.

(29) American Educational Research Association. Handbook of Research on Teaching. Edited by Virginia Richardson. New York, Macmillan, 2001, 1228 page.

- اخـــتلاف وجهـــات النظر فيما يعتبر قيمًا أو غير قيمٍ في التعليم المدرسي؛ تـــبعًا لاختلاف "المرجعية الفكرية العليا" Paradigm، التي ينتمي إليها من يمارسون عمليات تقويم أنظمة التعليم. ويتجلى هذا التباين بصورة واضحة فيمـــن يتبنون في التقويم "المنهج الأمبيريقي التحليلي"، ذا الصرامة العلمية، ومـــن يتبـــنون المنهج "الرمزي الثقافي" الذين ينادون في التعليم بالبحوث الكيفية النوعية Quanlitative Research التي يعتمد فيها على أن يقوم المـــبحوثون أنفســـهم بتفســـير نتائج البحوث، وتأويل دلالاتها على نحو ما يصـــنع فـــي بحـــوث "الإثنوجرافيا".. ويختلف أنصار هذين المنهجين في البحـــث والتقويم مع أنصار "النظرية الناقدة" في الفكر التربوي بعامة، وفي التقويم التربوي بخاصة.
- إحســـاس قوي لدى كثير من التربويين بأن التقويم الكمي الذي يعتمد على أدوات مقنـــنة، أو شـــبه مقنـــنة، يدعي لهـــا الصدق والثبات، ويُطمح من خلالها في تحويل التربية Education إلى علم تحكمه نظريات عامة على نحـــو ما هو حادث في العلوم الفيزيقية أمرٌ مستحيل. وفي أفضل الأحوال صـــعب المنال؛ لأسباب عدة تتصل بطبيعة المتغيرات الإنسانية ذات الأثر الفاعل دائمًا في نتائج التقويم...

ولهـــذا فـــإن التيار الأحدث في التقويم يؤثر مصطلح "التقدير" على مصطلح "الـــتقويم"؛ لأن الـــتقدير من شأنه أن يتلبس دائمًا بالقيم والمعارف والتوجهات لدى القائميـــن بالـــتقويم، وهـــي ضرورات إنسانية لا فكاك منها، ومصطلح التقدير أدق وأنسب في التعبير عن هذا الموقف ومقتضياته.

ماهية التقويم:

يخـــتلف تعريف التقويم – كما قلت قبلاً – تبعًا للمدرسة الفكرية التي ينتمي إلـــيها مـــن يقومـــون بالتقويم، ووفقًا للموضوع أو الكيان المراد تقديره أو تقويمه. ويمكـــن لمعـــرفة ماهية التقويم أن نفرق بينه وبين البحث Research فنقول: "إن

الــتقويم جهــد مــنظم لجمــع معلومــات عن كيان أو كيانات : برامج التعليم، أو المعلميــن، أو المتعلمين، أو المواد التعليمية، أو الإدارة المدرسية، بهدف الوصول إلى إصدار أحكام قيمية على الموضوع الذي تتجه العناية إلى تقييمه.

ويتمايز "التقويم" عن "البحث" بأن مناط العناية في "التقويم" ينصب على تقديم معلومات عن موقف معين؛ دون تأكيد كبير على تقديم معلومات يمكن تعميمها عَبْرَ الأوقات والسياقات؛ فتقويم برامج التعليم (مثلاً) يركز فيها الفاحصون -عادة- على تقويــم المنهج في مكوناته : الأهداف، والمحتويات، واستراتيجيات التعليم، وأساليب تقويم أداءات الطلاب الذين انتظموا في تعلم هذا المنهج، ولا يهتم في تقويم البرامج بتقيــيم الهيــئة التعليمــية، أو بتقويم مستويات أداء الطلاب، وإصدار أحكام قيمية علــيها، وهــذا القــول لا يعني أن الباحثين في تقويم برنامج ما، محظور عليهم أن يســتعينوا بآراء المدرسين، أو بتقدير أداءات الطلاب في البرنامج، ولكن معناه عدم إصــدار أحكــام علــى هــؤلاء الأفراد من المعلمين أو الطلاب تحت مسمى تقويم الــبرنامج، وإنمــا يقتصر استعمال المعلومات التي أخذت منهم على تقييم البرامج التــي شــاركوا فــيها، أما تقييم هيئات التدريس، وتقييم أداء الطلاب فهما مبحثان مستقلان عن البرنامج، وتستخدم فيهما تقنيات معينة(٣٠).

ويــزعم "كرونــباك Cronback" أن ثمة اتفاقًا عامًا على أن التقويم المنظم لبرامج التعليم يشكل فحصًا علميًا منظمًا Disciplined Inquiry. ويرى آخرون أن الــزعم بــأن الصــورة التــي يجُــرى بها تقويم البرامج، ومدى اعتمادها على منهجيات العلم الاجتماعي لا تزال موضع اختلافات كبيرة(٣١).

ويفــترق الــتقويم عــن القــياس **Measurement** بأن القياس عمل فني خــالص، توجــه العــناية فيه إلى المعلومات وتنظيمها، ولكن لا تصدر فيه أحكام قيمــية، وهذا يعني أن القياس متحرر من القيمة Value Free. ويتمايز البحث عن

---

(30) Marvin C. Alkin and Ernest R. Hause. "Evaluation of Programs". Encyclopedia of Educational Research. 6th Edition, edited by Marin C. Aklin. New York: Macmillan, 1992, pp. 462-463.

(31) Ibid., p. 463.

التقويم والقياس بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها فيه تكون دائمًا معتمدة على اختـــبار إحــدى النظريات، والتحقق من مدى صدقها، أو تكون مهيئة لتوليد نظرية جديـــدة[٣٢]. ومغزى هذا الفرق هو أن البحث يعنى فيه بالوصف والتفسير ومحاولة التنبؤ بعيدًا عن إصدار أحكام قيمية.

وأحســـب أن هـــذه الاخـــتلافات في رؤية "التقويم" والبحث والقياس مستقلاً أحدهـــا عن الآخرين. مردها إلى الخلط في مستوى الرؤية، وفي طبيعة الموضوع الذي يتناوله الباحثون، وفي الغرض الذي يراد تحقيقه من خلال البحث.

ويمكـــن أن نخلـــص ممـــا سبق من تمايزات إلى تقرير أن مصطلح البحث Research هـــو المظلة العامة. وإن كان يكثر الخلط بينه وبين مصطلحات أخرى فـــي اللغـــة الإنجليزية مثل Inquiry، Investigation، وأزكي أن يكون المقابل العربـــي لكلمـــة Inquiry هـــو "التنقيب التربوي" وهو مستوى في البحث يتصف بالعمق على النحو الذي يجري في التنقيب عن المعادن وعن الآثار وعن النفط.

و"التنقيـــب" بالحفر والغوص في الأعماق مستوى من مستويات البحث؛ ففي القرآن الكريم نقرأ قول الله تبارك وتعالى:﴿فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَاباً يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ﴾[٣٣]

أما كلمة Investigation فأرى أن يكون المقابل العربي لها لفظة "الفحص" وهـــي لفظـــة تستعمل في بعض البلاد العربية، إذ تطلق اللفظة على الاختبار فيقال الفحص النهائي للثانوية العامة، وهكذا.

وأنهـــي هذه الفذلكة بتقرير أن "التقويم" نوع خاص في البحث التربوي يتجه إلـــى عمل معين ومؤقت، وأن "القياس" أداة من أدوات البحث يتم الاعتماد عليها في الـــبحوث التـــي تصـــمم علـــى أن يكـــون منهج البحث فيها هو المنهج التجريبي Experimental Method أو شبه التجريبي Quasi-experimental.

---

(٣٢) طاهر عبدالرازق. رؤية عامة للتقويم التربوي. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثامن، ١٩٩٦، ص ١٥٨.

(٣٣) السورة (٥) المائدة : ٣١.

التقويم من منظور إسلامي :

التقويم من منظور إسلامي عمل عقلاني ومهني وأخلاقي، يراد منه تقدير الخطوات والجهود والأعمال التي بذلت في نسق التعليم المدرسي في جوانبه المختلفة، سواء في ذلك مدخلات النسق، وعملياته ومخرجاته. ومعنى هذا أن التقويم لا يقتصر على تقويم المتعلمين – وحدهم – على النحو الذي تمثله اختبارات نقل الطلاب من صف دراسي إلى آخر، وامتحانات الشهادات العامة في مراحل التعليم وأنواعه المختلفة؛ وإنما ينصرف التقويم إلى جميع الجوانب التي تتصل بالمتعلمين اتصالاً مباشرًا أو غير مباشر.

وينبغي أن يكون التقويم **عملية مستمرة**، وليست موسمية. ويستهدف التقويم بعامة إصلاح ما يقع داخل النسق من أخطاء وتصحيحها، ومعرفة الجوانب الإيجابية في مسيرة النسق التعليمي وتدعيمها، والكشف عن النواقص في مدخلات النظام أو عملياته لاستكمالها وزيادة فاعليتها لتصب جميعها في النواتج النهائية للنسق التعليمي. وإزاء ضخامة نسق التعليم المدرسي وتعقده فإن تساؤلات كثيرة تثار حوله مثل: من الذين يقومون بعمليات التقويم؟ وما الوسائل والأدوات والأساليب التي ينبغي استخدامها في كل مكون؟ وهل يتصور أن يتم تقويم النسق بصورة كلية شاملة؟ أو أن الأيسر والأنفع هو تقويم المكونات واحدًا واحدًا؟ ثم تضم نتائج تقويم المكونات والأجزاء لتشكل الصورة العامة لتقويم النسق كله، وهذا ما سنوجز الإجابة عنه فيما يلي :

أشكال التقويم وأغراضه:

تتوزع أشكال التقييم التربوي وأغراضه على متصل زمني يمتد منذ لحظة البدء في تحديد غايات التعليم، وتعيين أهدافه وأغراضه، ويستمر مع اختيار المحتويات والأنشطة التي يتم تعليمها، وتحديد استراتيجيات التدريس بهدف اختيار الاستراتيجيات التي من شأنها أن تحفز المتعلمين إلى التفكير الذي من شأنه أن يؤدي إلى التغيير، في الجانب العقلوجداني، وفي الجانب المهاري، وفي جانب السلوك الفعلي، الذي ينهض به المتعلمون في مواقع مختلفة في حياتهم.

وقـد جـرى العرف التربوي على تصنيف التقويم إلى ثلاثة أصناف رئيسية هـي: (١) **التقيـيم البنائي أو التكويني أو التشكيلي Formative evaluation**، (٢) **التقيـيم الإجمالـي أو النهائي Summative evaluation**، (٣) **التقويم ذو الأثر الرجعي Expost Facto evaluation** . ولكل منها دوافع وأغراض.

(١) التقويم البنائي :

الـتقويم البنائي يمارس في أثناء تشكل الأعمال، ووقوع الأحداث. وفي أثناء القيام بالعمليات، أو التخطيط للقيام بها، إنه التقويم الذي يهدف إلى تصحيح المسيرة أولاً بأول، أي أنه تقييم يكون – دائمًا – مصاحبًا للعمل أو لحدوث عمليات التغيير. والهـدف الجوهري لهذا النوع من التقويم، هو تحسين الأداء: تحسين أداء الأفراد، وزيـادة كفـاءتهم – معلميـن ومتعلمين ومعاونين – في القيام بأدوارهم في مسيرة التعلـيم. ولا تقتصـر العـناية في التكوين البنائي على تحقيق أغراض آنية، وإنما يـنظر فـيه دائمًـا إلى تهيئة الكيان (المعلم / المتعلم / المنهج) لأداء أغراض في المسـتقبل تحقق وظائفه، وتسهم في فاعلية النسق التعليمي بعامة. وقد يفيد في هذا الصدد أن أذكر لك أمثلة توضيحية:

المـثال (١) : في تقويم غايات التعليم، وأهداف المناهج يجب قبل الانتقال إلى إعداد المناهج أن تقوّم الغايات والأهداف في ضوء ما يلي:

- مـدى ملاءمـة الأهـداف لترسـيخ ثقافـة المجتمع، وصيانة قيمه الدينية والروحية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- مـدى اهتمام الأهداف بالتوجه إلى جعل التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي، وتنمـية الثروة البشرية والمادية في المجتمع. وليس مصدرًا لزيادة البطالة في المجتمع.
- مدى انسجام الأهداف بعضها مع بعض؛ بمعنى: هل في الأهداف ما يؤكد ذاتـية الفـرد ونفعـه على حساب تأصيل قيم المجتمع وثوابته؟ هل تتسق أهداف التعليم في مراحله المختلفة من حيث التوجهات الأساسية؟

- مـــدى حداثة الأهداف، وملاءمتها لمقتضيات التقدم العلمي والتقني الحادث في العالـــم.

المثال (٢) : عند اختيار محتويات المناهج وتنظيمها: يكون التقويم البنائي من خلال تطبيق المعايير التالية :

- معـــيار **التوازن** (Balance) ويكون تطبيقه بالتساؤل عن مدى ما يبدو في المواد والمحتويات المختارة من توازن بين ما يطلق عليه الاستنارة العلمية Scientific Literacy والاستنارة الثقافية الاجتماعية Cultural Literacy.
- معـــيار **التنظيم** (Organization) ويتم إعماله من خلال التساؤل: هل تم تنظـــيم محـــتويات المنهج رأسيًا وأفقيًا بصورة تسمح بأن تدعم محتويات المـــنهج بعضـــها بعضًـــا؟ بعـــبارة أخـــرى: هل روعي في **بنية المنهج** Structure بعامـــة وفي بنية كل مقرر أو نشاط تنظيمها بحيث ييسر تعلم السابق منها تعلّم ما يليه، وبحيث يؤكد اللاحق ويرسخ تعلّم ما سبقه؟
- معـــيار **القابلية للتعلم** (Learnability) ومغزاه أن تكون المواد المختارة فـــي محـــتويات المـــنهج مما يحتمل أن يتعلمه الفرد المتوسط في المجتمع الـــذي يســـتهدفه المنهج. وتطبيق هذا المعيار كان يعتمد في الماضي على الآراء الشخصـــية لأعضـــاء الفريق الذي يقوم بوضع المنهج أو تطويره؛ ولكـــن اســـتخدامه الـــيوم يجـــب أن يعتمد فيه على الدراسات العلمية في مجالات علم نفس النمو وعلم نفس التعرف Cognitive Psychology . وأقـــرب مـــثل يضرب في هذا الشأن انفكاك عمر التعلم Learning age عـــن العمـــر الزمني للمتعلم؛ على نحو ما قال به Bruner في الاستعداد للتعلم وحدثتك عنه في موضع سابق في هذا الكتاب [٣٤].

المـــثال (٣) : في استراتيجية التدريس: قلنا – قبلاً – في أكثر من موضع إن الـــتدريس لـــيس غاية في ذاته؛ وإنما يراد منه أن يكون وسيلة لاستنفار عمليات

(٣٤) راجع ص ٥٦ في هذا الكتاب.

التفكير لدى المتعلمين، وهي السبيل الوحيدة الآمنة لإحداث تغييرات "عقلوجدانية" ومهارية وسلوكية فيمن يتعلمون.

والتقويم البنائي يستهدف تمكين المتعلمين من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المستهدفة في أثناء عمليات التدريس والتعلم؛ إنها مرحلة "التنمية" في خطة الوحدة التعليمية، أو الدرس، التي عرضناها في موضع سابق (٣٥)

ويتم التقويم في هذه المرحلة بتتبع أداءات المتعلمين، ومحاولة تعزيز ما هو إيجابي فيها، وتصحيح الخاطئ أولاً بأول، وبطريقة لا تشعر المتعلمين بالدونية أو النقص، أو تدعو لإحباطهم؛ إنها الفرصة التي تتاح فيها للمتعلمين أن يتعلموا بأنفسهم من أخطائهم، وأن يتعلموا من أخطاء بعضهم بعضًا؛ عن طريق ملاحظة "المتعلم الفرد" الواعية لأدائه، وأداءات زملائه، ومحاكاة النمط الجيد في الأداء. ويلجأ في التقويم البنائي إلى وسائل شتى منها: التساؤل، والمحاورة، والنقد، وتمثيل الدور الحقيقي أو الافتراضي، والاختبارات التي تختلف في طبيعتها، ومستواها، وتنظيمها عن الاختبارات التي تستخدم في التقويم النهائي (الفحص النهائي أو الامتحانات)، وعلى المدرسين في التقويم البنائي أن يحرصوا على تشجيع الطلاب، وزيادة ثقتهم في أنفسهم، وتحمل بعض الغموض، والسعي للكشف عن أسبابه، إنه موقف؛ مهمة المدرس فيه هي معاونة المتعلمين على بناء أنفسهم من خلال مواقف تتكرر في سياقات مختلفة.

ولا ريب أن عرض هذه الأمثلة للتقويم البنائي يوحي بأنها عمليات متناثرة مختلفة لا يرتبط بعضها ببعض، ويصطنع في كل منها وسائل للتقويم مختلفة عما يستعمل فيما عداه.

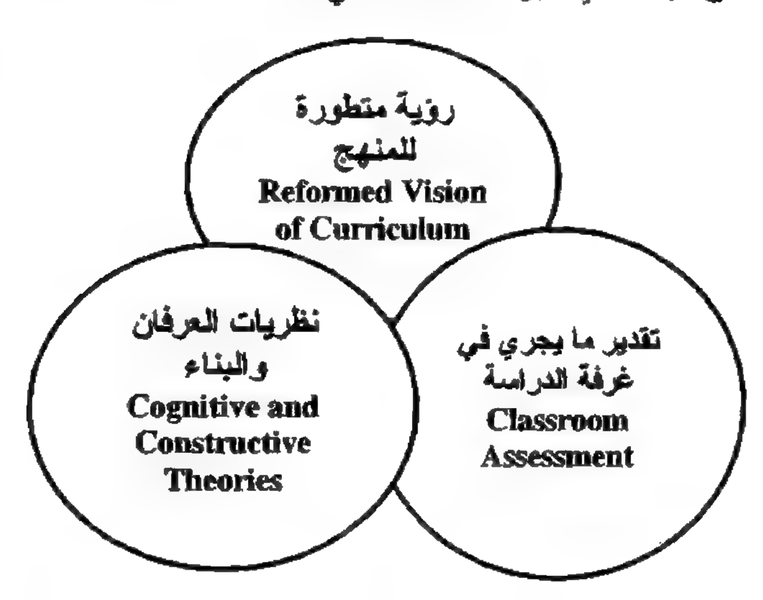
* صيغة بازغة:

وفيما نشر أخيرًا عن التقويم البنائي لعمليات التدريس والتعلم بزغت صيغة فكرية بنائية Constructivist Paradigm تقلل من الحيرة التي تبعثها الأمثلة السابقة. وتجمع هذه الصيغة بين مبادئ تتألف من نظريات المناهج، ومن أساسيات النظرية البنائية في التعلم، ونظريات التقويم البنائي التكويني.

---

(٣٥) راجع ص ص ٢٦٠-٢٦١ في هذا الكتاب.

وقد عرضت هذه الصيغة في شكل بياني، يشير إلى العلاقات بين مكوناتها، وذلك على الوجه الذي يعبر عنه الشكل التالي[٣٦]:



صيغة "بنائية بازغة" للمبادئ المشتركة بين نظريات المنهج، والنظريات السيكولوجية، وتقدير ما يجري في غرفة الدراسة.

يمثل الشكل السابق ثلاث دوائر متشابكة ومتداخلة لا تنفك إحداهما عن الأخريين. وقد خصص لشرح المفاهيم والمبادئ المشتركة بين مسميات الدوائر الثلاث فصل كامل في الموسوعة المشار إليها، وسوف أحاول في الفقرات التالية إيضاح المكونات الأساسية في كل دائرة؛ لنرى مدى التداخل بين المفاهيم والمبادئ المشتركة بين عمليات التعلم، ونظريات المنهج، ومبادئ التقويم.

* نظريات التعلم البنائي والعرفاني:

استخلصت من هذه النظريات المبادئ التالية:

---

(36) AERA. Handbook of Research on Teaching. 4th edition, op.cit, p. 1074.

(١) القدرات الذهنية تُنمي في مواقف اجتماعية وثقافية.

(٢) إن المتعلمين يبنون معارفهم وتصوراتهم الذهنية من خلال سياق اجتماعي.

(٣) تعلمٌ ما هو جديد يتشكل من خلال القبليات العرفانية والمنظورات الثقافية.

(٤) أن التفكير "الذكي" يتضمن أن يُعْمِل الفرد قبلياته العرفانية (Metacognition) في تعلم ما هو جديد، وأن يراقب تعلمه وتفكيره بطريقة ذاتية.

(٥) الفهم العميق [أو الاستيعاب] عملية منظمة، وتحققها يدعم انتقال أثر التعلم من موقف إلى موقف.

(٦) الأداء العقلي Cognitive performance يعتمد على المعطيات والتوجهات السابقة لدى الفرد، وعلى هُويته الشخصية.

* الرؤية المتطورة للمنهج:

تم استخلاص عدد من المبادئ من الكتابات حول المنهج، ومن نتائج البحوث التي أجريت في شأنه، وكان من أبرزها ما يلي:

(١) كلُ الطلابِ قادرون على التعلم.

(٢) المواد التي يتحدى فهم مُحتوياتها الطلابَ هي المواد التي يستهدف فيها ومنها تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.

(٣) على الرغم من حقيقة تنوع خلفيات المتعلمين ومستوياتهم فإن الطلاب جميعًا يجب أن يمنحوا فرصًا متكافئة في تعلم الأنظمة المعرفية المختلفة.

(٤) يجب أن يُنشِّيء المنهجُ المتعلمين تنشئة اجتماعية، وذلك من خلال انتظامهم في معرفة الخطاب والممارسات المختلفة في الأنظمة المعرفية الأكاديمية.

(٥) العلاقة بين التعليم داخل المدرسة والتعلم خارجها حقيقة واقعية صادقة.

(٦) يجب أن يُحرص في المنهج على تشجيع التوجهات المهمة والعادات العقلانية لدى الطلاب.

(٧) تفعـيل الممارسـات الديمقراطـية في المدرسة يتطلب عناية من المجتمع المحلي تتمثل في تجليات الحياة الديمقراطية في المجتمع المحلي.

*** تقدير أحداث الصف الدراسي:**

تجدر الإشارة إلى أن نظام التقدير الذي استخلصت منه المبادئ التي ضمنت فـي الصـيغة الجديدة تـمَّ تطويره في مركز "بيركلي" لبحوث التقويم والتقدير في جامعـة كاليفورنـيا. ويمثل هذا النظام تصورًا فكريًا **Idealization** ولا يزعم من وضـعوه أن المدرسـين سوف يطبقون عمليات التقدير الواردة في هذا النظام دون تدريـب على تقنيات التقدير الجديدة، ودون معاونتهم على تمديد وتوسيع المعارف التـي تتضـمنها المـواد الدراسـية المختلفة، ووصلها بالواقع الاجتماعي والثقافي المعـيش، ومعاونـتهم كذلـك فـي اكتساب الخبرات فيما يطلق عليه الآن "التعليم البنائي"[٣٧] Constructive Pedagogy.

وقد استخلصت من نظام التقدير هذا **المبادئ التالية:**

(١) المهمات التي تتحدى المتعلمين تثير لديهم مستويات عليا للتفكير.

(٢) يجـب أن يـتوجه الـتقدير إلى "عمليات التعلم" مثلما يتوجه إلى مخرجاته ونواتجه.

(٣) عملـية الـتقدير لمـا يقع في الصف عملية مستمرة تتكامل وتكمل التعليم Instruction.

(٤) تقديـر مـا يقـع فـي الصف الدراسي يستخدم في تشكيل وتعضيد تعلم الطلاب.

(٥) يجـب أن تكـون الـتوقعات التي يتوخى "التقدير" حدوثها في التعلم داخل الصف الدراسي مرئية للطلاب.

(٦) يجب أن ينشط الطلاب لتقدير أعمالهم الخاصة تقديرًا ذاتيًا.

---

(37) Op.cit., pp. 1081-1082.

(٧) الـــتقدير الذي ينصب على مجريات الصف المدرسي يجب أن يتوجه لتقييم التدريس، وتقييم تعلم الطلاب في آن واحد.

هذا، ولست أبالغ إن قلت إن المبادئ المشتركة والموحّدة لما يجب أن يتوجه إلـــيه التقويم/ التقدير "البنائي" على النحو الذي لخصناه هنا تدعم ما قلناه قبلاً – في هـــذا الكـــتاب– عن ضرورة أن تتناسج في عمليات التدريس والتعلم منظومة ثلاثية الأبعـــاد؛ تـــتألف مـــن طبـــيعة المادة المتعلمة في بنيتها وتنظيمها Structure of knowledge، والبنية الذهنية للمتعلمين Intellectual structure ثم استراتيجيات التدريس التي من شأنها أن تثير عمليات التفكير لدى المتعلمين؛ كي تنتج تعلمًا [٣٨].

٢- التقويم النهائي: Summative evolution:

يحدث هذا التقويم – عادة – عند محطات مفْصلية – نسبيًا – في حركة نسق التعليم المدرسي مثل نهاية الفصل المدرسي أو نهاية العام المدرسي، وفي امتحانات الشـــهادات العامـــة (الابتدائـــية – الإعدادية – الثانوية العامة) هذا بالنسبة للطلاب. ويحـــدث الـــتقويم النهائـــي للمعلمين كل عام متمثلاً في التقرير الفني الذي يضطلع بـــإعداده عـــن أداء المعلـــم المشرفُ الفني وناظرُ المدرسة ... ويتم التقويم النهائي لمشـــروعات وبـــرامج التعليم التي تمولها أو تشارك في تمويلها هيئات أجنبية في صورة منح لبعض الدول.

والأهـــداف التـــي يُـــتوخى تحقـــيقها من التقويم النهائي للطلاب هي معرفة مســـتويات أدائهم في المواد الدراسية المختلفة، وتقديرها تقديرًا رقميًا، من شأنه أن يمـــثل مثوبة أو عقابًا للطالب، وتتدرج هذه المثوبة من حد أدنى (نسبة مئوية) إذا لم يصـــل إلـــيه الطالب يعتبر فاشلاً في المادة أو المواد الدراسية، وحد أعلى يمكن أن يـــتجاوزه الطالـــب إن أدى –فـــي بعض الدول– امتحانًا في مادة أو أكثر – رفيع المستوى. وتلك ممارسة برزت في السنوات العشر الأخيرة في بعض الدول العربية.

---

(٣٨) راجع في هذا الكتاب ص ص ٢٣٣-٢٣٤.

ويترتب على مدى نجاح الطالب في التقويم النهائي قبوله أو عدم قبوله في مرحلة تعليمية تالية للمرحلة التي اجتازها بنجاح، وقبوله أو عدم قبوله في نوع من أنواع التعليم في المرحلة التالية (مهني – تقني – عام) فيما قبل التعليم الجامعي، وقبوله أو عدم قبوله في بعض الكليات الجامعية لمن أنهوا مرحلة التعليم الثانوي.

نقد الممارسات الراهنة في تقويم المتعلمين :

هذا، وتوجه نقود كثيرة إلى الممارسات التعليمية الحالية التي تستخدم في تقويم الطلاب – بنائيًا ونهائيًا – ولعل أبرز ما يعترض به على الإجراءات الحالية في تقويم الطلاب، هي ما يلي:

(١) اقتصار الاعتماد في التقويم على الجانب المعرفي، وقصر هذا الجانب على ما يتصل بالحفظ وتراكم المعارف في ذهن الطالب بطريقة زيادة الرصيد المعرفي على نحو ما هو حادث، في أرصدة الأموال في البنوك، وذلك دون رعاية لتوظيف هذه المعارف، وحسن استخدامها، واتخاذها وسيلة لتوليد معارف جديدة ومتجددة.

(٢) قصر أدوات التقويم على الامتحانات التحريرية التقليدية، وتنحية أدوات أخرى مثل الامتحانات الشفوية التي تكشف عن قدرات الطلاب في التفكير، وفي البيان، وفي تنظيم البراهين، وتعدد أنماطها.

(٣) ومع زيادة أعداد الطلاب لجئ إلى استخدام ما يسمونه الاختبارات الموضوعية، واختبار "اختيار الإجابة" من عدد من الإجابات التي تذكر في نص السؤال. ويتباهى المسئولون عن الامتحانات بهذا النمط من الأسئلة، وهو نمط تمت استعارته من ثقافات أخرى. وتزخر المؤلفات التربوية الأجنبية بأوجه النقد لهذه الاختبارات تأسيسًا على حقيقة أنها تتوجه إلى اختبار أدنى العمليات العقلية : "التذكر" دون محاولة للكشف عن مدى استحواذ الطلاب على مهارات التفكير العليا.

(٤) ويتمثل الفساد الجوهري في الامتحانات العامة في بعض الدول العربية في أن نـتائج الامتحانات تسفر عن توزيع غير طبيعي لمستويات الطلاب في نـتائج هذه الامتحانات؛ إذ أن نسبة كبيرة منهم تحصل على درجات تزيد علـى ٩٠% من درجة الامتحان النهائي – وتلك أمارة قاطعة على أن هذه الامـتحانات تفـتقد إلـى خصيصـة قدرة الامتحان على فرز المستويات المختلفة لأداءات الطلاب.

ومـن دلائـل سـوء الامتحانات النهائية في بعض الدول العربية حصول بعـض الطلاب في امتحان الثانوية العامة على مجموع وصلت نسبته في العـام الدراسـي الحالـي (٢٠٠١-٢٠٠٢م) إلـى ١٠٦% !! وتلك حالة تـناقض مبدأ "المنحنى الطبيعي" في توزيع القدرات البشرية، وخاصة مع ضـخامة أعداد الطلاب الذين يؤدون الامتحان (وصل في بعض السنوات في مصر إلى نصف مليون).

(٥) وممـا يؤكد فشل نمط الامتحانات الحالية أن الطلاب الذين يحصلون على درجـات ممـتازة فـي امـتحان الثانوية العامة، ويقبلون على أساسها في الكلـيات الجامعـية، يفشـل معظمهم في اجتياز امتحان الفرقة الأولى في الكلـيات الجامعـية، ويضطرون إلى التحول عن هذه الكليات إلى كليات أخـرى. ومغزى هذا هو أن امتحانات الثانوية العامة عاجزة عن التنبؤ بما يمكن أن يجيد الطالب أداءه في المستقبل، وتلك خصيصة أساسية في مدى صدق الامتحانات.

وحيـن نتأمل الظروف والملابسات التي تحيط بالتقويم النهائي للطلاب نلحظ ما يلـي:

- زيـادة كبـيرة فـي أعداد الطلاب المتقدمين للامتحانات العامة كل عام، بصـورة تصـعب معهـا السـيطرة على إجراءات الامتحانات، وتستنفر لحمايتها قوات الشرطة وأجهزة الأمن في الدولة.

- اتجاه عام لدى معظم أولياء الأمور ومعظم الطلاب يشير إلى أن غاية التعليم المدرسي عندهم ليست "التعلم" وزيادة الكفاءة العقلية والفاعلية الاجتماعية لدى الطلاب؛ وإنما هي الحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات بوسائل مشروعة أحيانًا وغير مشروعة أحيانًا أخرى؛ تتمثل في الغش الفردي، والغش الجماعي، الذي يشارك بعض أولياء الأمور في تدبيره وتنفيذه.
- تتخذ بعض الجهات المسئولة عن التعليم مركزيًا من الامتحانات النهائية، وخاصة الثانوية العامة، مجالاً للدعايات السياسية التي من شأنها تثبيت بعض المسئولين في وظائفهم لسنوات طويلة من شأنها تجميد أوضاع التعليم، واستبداد فرد أو جماعة باتخاذ قرارات مصيرية في شئون سياسة التقويم النهائي للطلاب. والمؤسف في هذا الصدد هو وصول الحال في شأن الامتحانات إلى جعلها "معركة" صحفية سنوية، يستنفر فيها المحاربون من الكتاب وأساتذة التربية – بدوافع شتى – فتصبح الامتحانات "حديث المدينة" و "أم المعارك" ويبقى الحال دائمًا على ما هو عليه من السوء.

وأتصور أن إصلاح الخلل في شئون التقويم النهائي للطلاب يتمثل في السعي الحثيث من كل المعنيين بالتعليم إلى تحقيق ما يلي:

- اتخاذ كل الوسائل والطرق لإعادة الثقة المفقودة بين المعلمين العاملين في خطوط الإنتاج التعليمي والسلطة المركزية المشرفة على التعليم. وأمارة فقدان الثقة بين الطرفين زيادة عدد القضايا المرفوعة في بعض البلاد العربية من المعلمين ضد الوزارة المركزية لافتئات الوزارة على حقوقهم بتوقيع عقوبات عليهم دون تحقيق أو مساءلة، وحين يصدر القضاء حكمه بإنصاف المعلمين، تنفذ الوزارة ما يقضي به حكم القضاء لمدة أسبوع أو يزيد، ثم تعيد توقيع العقوبة على المعلم، فيضطر للجوء إلى القضاء مرة ثانية، والحكمة تقتضي أن تتوقف لعبة "شد الحبل" بين الوزارة والمعلمين.

- أن تسعى الوزارة المركزية للتعليم إلى تفعيل الدور التربوي الذي ينبغي أن تقوم به المدارس فعلاً، فالحادث - الآن - هو أن مسئولية التعليم قد انتقلت إلى المنازل في صورة الدروس الخصوصية التي تثقل كاهل الأسرة. والسبيل إلى ذلك هي أن توفر الدولة للمعلمين الدخل المادي المشروع الذي يحفظ كرامتهم، ويوفي بمطالب حياتهم الاجتماعية، ويقيهم الوقوع في المآزق التي لا تتفق مع مهنية التعليم، ويواكب هذا محاسبة مهنية عادلة للمقصرين والمنحرفين من المعلمين.
- تطبيق نظام الإدارة اللامركزية لشئون التعليم، والنظر في جعل الامتحانات في الثانوية العامة جهوية، تخفيفًا للأعباء البشرية والمادية، وتفاديًا للأخطاء والانحرافات التي كشفت عنها الممارسات المركزية في وضع الامتحانات وتوزيعها وتصحيحها.
- أن تشرع كافة الجهات المعنية بالتعليم في جعل تطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية، قضية أساسية تظل - دائمًا - مطروحة على جدول أعمال كل الهيئات والأجهزة، في ضوء أنها قضية "مجتمعية - مهنية" وأن تستقصي الجهات المسئولة (الوزارة والجامعات ومراكز البحوث) خبرات الدول الأخرى في تطوير التعليم للوصول إلى إقرار نماذج "عربية إسلامية" لتطوير التعليم، يكون من شأنها تأصيل الهوية الثقافية الإسلامية في عقول ووجدانات الأجيال الناشئة مع مسايرة التقدم العلمي والتقني، والإسهام فيه بفاعلية.
- أن تتوقف الدول العربية والإسلامية عن جعل التعليم مادة للوجاهة السياسية، والدعاية لوزراء التعليم فيها، وأن يعهد بتقويم الأنظمة التعليمية إلى جهات علمية محايدة، ويقتصر دور "الوزارة" المركزية وأجهزتها على تقديم المعلومات التي تطلبها "الهيئة المحايدة"؛ ذلك أن وزارات التعليم هي صانعة الخبز الثقافي والتعليمي ؛ وصانعة الخبز لا تعيبه.

- تدعيم نقابات وجمعيات المعلمين في البلاد العربية والإسلامية، وذلك بأن ترفع سلطات الحكم في الدولة يدها عنها، وألا تعتبرها إدارة من إدارات الحكم، وأن تتفرغ هذه النقابات والجمعيات للقضايا المهنية في مسيرة التعليم، وللدفاع عن الحقوق المشروعة لأعضاء هذه النقابات والجمعيات. ويتصل بهذه التوصية ويكملها تشجيع جميع المعنيين بالتعليم لتفعيل الأدوار التي تقوم بها الجمعيات المهنية الأهلية في مجال التربية والتعليم، ورفع الوصاية التي تفرضها بعض الدول على هذه الجمعيات، والامتناع عن التدخل في شئونها، وعن تأجيج النزاعات التي قد تنشأ بين أعضائها، ليتولى أعضاء كل جمعية حل مشكلاتهم بأنفسهم في جو ديمقراطي بعيدًا عن ممارسات القهر، والاستقطاب، والاحتواء، والاستعداء التي يقوم بها ممثلو السلطات الحاكمة.

التقويم النهائي للعاملين في التعليم :

يختلف الأسلوب الذي يتبع في تقويم المعلمين تبعًا لتصور القائمين بالتقويم لطبيعة عمل المدرس؛ وذلك حيث يتصور بعض الناس أنه – موظف عام – شأنه شأن العاملين في مصالح الدولة الأخرى، تصدر إليه تعليمات لينفذها، ويثاب إن أحسن تنفيذها، ويعاقب إن أساء التنفيذ.

ويتصور آخرون أن التدريس مهنة تحتاج إلى معرفة نظرية منضبطة، وإلى ممارسات ذات إجراءات وقيود تفرضها المعارف العلمية والممارسات العملية، وإلى أخلاقيات في السلوك تراكمت في المهنة، وتم التعارف على ما هو طيب فيها وما هو خبيث، وكادت أن تكون موثقًا غير مكتوب أو مكتوب.

وفي ضوء هذا الميثاق يتم إصدار الأحكام على أداءات المعلمين، ويقوم بالتقويم والحكم زملاء في المهنة، وليسوا مجرد إداريين، أو قانونيين. هذا، وقد سبق لنا أن وصفنا التعليم بأنه علمٌ من علوم الأداء أو الممارسات، يلتئم فيه الفكر النظري بالممارسات البصيرة المتأملة في إطار من الأخلاقيات العامة والأخلاقيات المهنية. ووصف التعليم على هذا النحو يقتضي في تقويم المعلمين تأسيس هذا

التقويم على درجة المعرفة الأكاديمية المتخصصة، والمعرفة المهنية التي تخص أساليب وتقنيات التعليم، ومهارات الأداء المهني والاجتماعي. "ومهنية التعليم" لا تنفي عنه الصبغة "الفنية" التي تحتم أن يكون المشتغلون به على قدر من حرية التصرف، ونفاذ البصيرة، وإمكانات الإبداع في الفكر النظري وفي الأداء العملي.

أهداف تقويم المعلمين:

ويستهدف التقويم النهائي للمعلمين أغراضًا عدة منها أن يتحسن الجو الثقافي العام في المدارس؛ بوصف أن المدرسة مؤسسة "ثقافية أيكولوجية"، وأن تتحسن عمليات التدريس لتؤدي إلى تعلم حقيقي لدى المتعلمين، وأن يتم الاستيثاق من أن المدرسين واعون بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية من خلال مزاولة المهنة.

أساليب التقويم:

ويلجأ في تقويم المعلمين إلى أساليب مختلفة منها ما يلي:

(١) ربط الحكم على أداء المعلم بتحصيل الطلاب الذين قام على تعليمهم. وأحسب أن الاقتصار على هذا الأسلوب وحده في تقويم المعلمين معيار غير منصف؛ ذلك أن التعلم عملية ذاتية يقوم بها المتعلمون أنفسهم، والمعلم ليس منشئًا للتعلم، وإنما هو "ميسر" له Facilitator .

(٢) الزيارات الميدانية للمعلمين لمشاهدات أدائهم في قاعات الدرس؛ على نحو ما قدمنا عند حديثنا عن "الإشراف التربوي" وقد فصلنا القول في هذا الأسلوب [٣٩].

(٣) التقييم الذاتي لهيئة التدريس : وهي ممارسة أحسب أنها لما تطبق بعد في التعليم قبل الجامعي في البلاد العربية والإسلامية، ولكنها ممارسة مطبقة – بنجاح – في بعض المؤسسات الصناعية والمحاسبية في البلاد العربية.

---

(٣٩) راجع في هذا الكتاب ص ص ٢٩٨-٣٠٨.

وفــي هذه الممارسة يدعي أعضاء هيئة التدريس إلى أن يقوّم كل واحد منهم أعضــاء الهيــئة جمــيعًا – شــاملاً نفسه – بعد الاتفاق على السمات والمواضيع الأساسية التي يشملها التقويم.

وأعتقد أنها ممارسة مهمة؛ كي يحاسب الفرد نفسه، وأن يقرر – دون خجل أو وجــل أو رهــبة – لنفسه ولزملائه فيم أحسن وأجاد؟ وفيم كان أداؤه متوسطًا؟ وفــيم كــان أداؤه ضعيفًا؟ وما الأسباب التي كانت وراء كل مستوى من مستويات الــتقويم؟ إنهــا ممارسة تزيد في وعي المرء بذاته، وفي التعرف على جوانب القوة فــي شخصيته وفي أدائه ليدعمها، وليتعاون أعضاء الهيئة في دعم بعضهم بعضًا، وفي تعرف جوانب الضعف أو القصور رغبة في تلافيها.

(٤) تقديرات الطلاب للمعلمين: تلجأ بعض المؤسسات التعليمية في الخارج إلى اســتقطاب آراء الطــلاب فــي المعلمين، بوصف أن الطلاب هم الجماعة المســتهدفة مــن خدمة المعلمين، ويتم استقطاب آراء الطلاب في المعلمين بصــور مخــتلفة منها عقد الندوات لمناقشة الأوضاع في المدرسة، أو في صــف دراســي، واقــتراح الوسائل التي تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب، ويشــجع المعلمون أنفسهم في مثل هذه الندوات الطلاب على إبداء آرائهم فــي معلمــيهم فــي حــدود وبضوابط يتم الاتفاق عليها بين هيئات التعليم وجماعــات الطــلاب في المدرسة. ويرى بعض المربين أن استخدام هذا الأســلوب في تقويم المعلمين يجب أن يقتصر على مستوى التعليم الثانوي والتعلــيم الجامعــي. ويشــك آخرون في جدوى هذا الأسلوب وفي درجة صــدقه. وأعرف أن هذا الأسلوب قد تم تطبيقه بنجاح في بعض الجامعات العربــية (جامعــة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة السلطان قابوس في سلطة عمان).

(٥) اختــبار القــدرات والتوجهات: ويمكن في تقويم المعلمين أن يلجأ إلى عقد اختــبارات لمــن يــراد ترقيــتهم من المعلمين إلى مواقع أكثر أهمية من المناصــب التــي يشغلونها، وتشمل هذه الاختبارات موضوعات أكاديمية

تخصصية، وموضوعات مهنية، ويمكن أيضًا استخدام بعض الاختبارات النفسية التي تكشف عن سمات شخصية المعلم.

هذا، وقد عرضت هذه الأساليب لأنك على أن الاعتماد على واحد منها فقط أمرٌ غير مرغوب فيه، ولكن الجمع بين أسلوبين أو أكثر هو الموقف العادل المنصف للمعلمين، وهو في الوقت ذاته عمل لا يتنافى مع مهنية التعليم.

* * *

٣- تقويم الآثار الرجعية Expost Facto Evaluation:

هذا هو النوع الثالث من أنماط تقويم أنساق التعليم المدرسي. وينصب الجهد فيه على القضايا العامة التي لا تتصل بطريقة مباشرة بتحصيل الطلاب وأدائهم، ولا بأداءات المعلمين؛ وإنما ينصب العمل فيه على قضايا مهمة، من شأنها أن تؤثر في عمليات التعليم وفي نواتجه أيضًا. ومن أمثلة هذه القضايا ما تشير إليه الأسئلة التالية:

- ما نسبة الموازنة المالية المخصصة للتعليم في أنواعه المختلفة من الدخل الإجمالي للدولة؟
- ما مدى التوازن في الإنفاق على أنواع التعليم ومراحله المختلفة؟
- ما التكلفة الاقتصادية للطالب الواحد في أنواع التعليم ومراحله المختلفة؟
- ما مدى ارتباط التعليم بخطط التنمية التي تضعها الدولة (ثلاثية كانت أو خمسية أو عشرية)؟
- كيف يتم توزيع موازنة التعليم على أبواب الإنفاق المختلفة المتعارف عليها؟
- ما أثر التعليم في رفع كفاءة إنتاج القوى العاملة في الدولة؟
- ما أثر التعليم في تقديرات بطالة القوى العاملة في الدولة؟
- ما الجدوى الاقتصادية والاجتماعية للاستثمار في مراحل وأنواع التعليم المختلفة؟ وكيف يمكن زيادة العائد في كل مرحلة أو نوع من أنواع التعليم؟

- مــا أثــر التعليم – في أنواعه ومراحله المختلفة – في الحراك الاجتماعي لفئات المجتمع؟
- ما أثر التعليم في رفع مستوى الوعي الصحي لدى جماهير المجتمع بفئاته المختلفة؟
- ما الجدوى الاقتصادية للاستخدامات التقنية الحديثة في التعليم؟ (التعليم من بعد – التعليم المفتوح – تأهيل المعلمين غير المؤهلين للتعليم .. وهكذا).

ويتضـــح مـــن عرض هذه الأسئلة أن هذا النوع من التقويم يسعى إلى تحديد آثار التعليم في أوضاع مختلفة تهم المجتمع، وتؤثر في التعليم مثلما تتأثر به. ومثل هـــذا الســـعي يتطلـــب إجـــراء بحـــوث تتســـم بأنها بحوث تستغرق وقتًا طويلاً Longitudinal وتتشـــابك فـــيها المتغـــيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمتغيرات التعليمـــية، وأنها لا تتم من خلال متابعة عمليات النسق التعليمي أو متابعة العاملين فيه؛ وإنما يبحث فيها عن الآثار التي أحدثها النظام التعليمي، وكان لها مردود على مـــثل الجوانب التي أشرنا إليها، إنها كما يقال بحوث تتم بعد أن تقع أحداث ووقائع التعليم After the Fact Research.

* * *

هـــذا، وحيـــن يتم تقويم نسق التعليم المدرسي يُتساءل : **وماذا بعد التقويم؟** والجواب عن هذا السؤال هو وضع سياسة لتطوير التعليم. وهذا ما سوف نخصص له الجزء الثالث والأخير في هذا الفصل.

ثالثاً: تطوير نسق التعليم

الجـــذر اللغوي لكلمة "تطوير" هو "الطَّور" ويعني الحال، والهيئة، والضرب، والـــنوع؛ وقـــد جـــاء في التنـــزيل ﴿ وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً ﴾[٤٠]، وقيل في معنى أطـــوار: إنهـــا تعني ضروبًا وأحوالاً مختلفة. وقال الفراء : إنها تعني أطوار خَلْق

(٤٠) السورة (٧١) نوح : ١٤.

الإنســان: نطفة، ثم علقة، ثم مُضغة، ثم عظمًا. وقيل: الطَّوْر: الحد بين شيئين، وما كان على حد الشيء أو بحذائه، وعدا طوْرَه: أي جاوز حدَّه وقدْرَه. وطوّر الشيء: حولّه من طور إلى طور، ومثله "تطوَّر": تحول من حال إلى حال [41].

وقريــب مــن دلالة "طوّر" دلالة الفعل غيرَّ الشيءَ: بدّل به غيره. ومصدره التغيير. ومنه ما جاء في التنــزيل الحكيم: ﴿ إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ ﴾[42].

وجديــر بنا ونحن نتحدث عن تطوير التعليم أن نفرّق بين مصطلحات ثلاثة تضاف إلى التعليم هي: إصلاح التعليم، وتطوير التعليم، وإعادة بناء التعليم.

فمصطلح "إصلاح التعليم" Education Reform يشير عادة إلى إصلاحات جزئــية تحــدث في نظام التعليم سواء في هيكله مثل: زيادة عام أو إنقاص عام في مــرحلة مــا مــن مراحل التعليم، أو تغيير نظام التشعيب في المرحلة الثانوية، أو إحداث تغيير في نظام امتحان الثانوية العامة. وقد يكون تغييرًا في محتويات بعض المقــررات بإدخــال بعــض المفاهيم الجديدة ... ومثل هذه الإصلاحات يماثل في نظــري عمــل من يريد تحويل مجرى نهر فيَّاض بإلقاء أحجار متناثرة في أماكن متباعدة في مجرى النهر.

أما التطوير Development فمصطلح يشير إلى إجراءات أعمق في نسق التعلــيم، حيــث ينظر فيه إلى الآثار المتبادلة التي يحدثها التغيير في أحد مكونات الــنظام فــي مكوناتــه الأخــرى؛ فتغيــير أهداف التعليم (مثلاً) يقتضي تغيرًا في محــتويات المــناهج، وفــي أســاليب التدريس وفي التقويم. ويعتمد التطوير على افتراض أساسي: مغزاه؛ أن القصور الجوهري في نسق التعليم هو تدني مستويات أداء العاملــين فــيه، وضعف فاعلية مكونات النسق. وفي "التطوير" تنهض السلطة المركــزية –عــادة– بــتحديد أهداف التطوير، ووضع أولوياته، ووصف الأدوار

---

(٤١) ابن منظور في لسان العرب، والمعجم الوسيط.

(٤٢) السورة (١٣) الرعد : ١١.

المختلفة التي يقوم بها المعلمون والطلاب والمديرون والموجهون لإنجاز مطالب التطوير. وتتابع السلطة المركزية إجراءات التنفيذ، وما يترتب عليها من ثواب أو عقاب يتخذان صورًا شتى.

ويرى بعض المتخصصين في شئون التعليم أن الجهود التي تبذل في سبيل تغيير أوضاع التعليم تحت شعاري "الإصلاح" و "التطوير" جهود غير مجدية، وأنها عاجزة عن مواكبة ما يحدث في العالم اليوم، وخاصة ما تمثله الثورة المعرفية، وثورة التقنيات، والثورة في وسائل التواصل. ولذا نجد أن بعض المؤسسات المعنية بالتربية والتنمية الاقتصادية ترى "أن إعادة بناء التعليم" هو المصطلح الأقوم والأنسب لما يراد أن يسهم به التعليم في إعداد الأجيال الناشئة لحياة منتجة في القرن الحادي والعشرين" (٤٣).

وتشير بعض الكتابات حول ما تم تحت شعاري: الإصلاح والتطوير في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من ١٩٨٢ - ١٩٨٥ إلى أن الإصلاح تجسَّم في زيادة الرقابة المركزية على التعليم، سواء من الحكومة الاتحادية أو من حكومات الولايات ومجالسها التشريعية. وفي هذا الصدد يقول أحد المحللين: إن جهود الإصلاح في تلك الفترة تميزت بالتشديد على ضبط نظام المدارس، وإحكام تنظيمها، وزيادة الإشراف عليها، وتكثيف عمليات تقييم المعلمين والطلاب(٤٤).

ولذا صار مصطلح "إعادة بناء التعليم" Education Reconstruction أكثر شيوعًا، ولا يعني المصطلح هدم المؤسسات الحالية، أو أن يتوقف نشاطها انتظارًا لإقامة صرح جديد، وإنما يعني أن تستبدل تصورات جديدة بالتصورات الحالية للتعليم، وفق موجهات أساسية هي:

---

(43) Carnagie Forum on Education. A Nation Prepared. Washington, D.c.: Carnagie Forem, May, 1989.

(44) Sedlak, W. and et al., Selling Students Short: Classroom Bargains and Academic Reform in American High School. New York: Teachers College Press, 1986.

١- أن غايـة التعلـيم هي أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون، وأن يتابعوا التعلم بأنفسهم في ضوء مفهومي: **التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.**

٢- أن يقـترن التعلـيم بالعمل؛ بحيث يكون للتعليم عائد: اقتصادي واجتماعي علـى الفـرد وعلى المجتمع. ومقتضى هذا ضرورة التئام الفكر النظري بالتطبيق العملي في كل مجالات التعليم، وفي سائر مراحله.

٣- الـتعلم عمل ذاتي، ودور المعلمين في التدريس هو استنفار عمليات التفكير لـدى المتعلمين، وأقلها شأنا تنمية ذاكرة الحفظ، وأعلاها قدرًا، وأبقاها أثرًا التفكـير الـناقد: للذات، وللأوضاع الاجتماعية، وابتداع البدائل المشروعة لتأصيل واقع إنساني أفضل.

٤- ضرورة أن يتوجه التعليم إلى تأصيل الذاتية الثقافية لكل أمة، وأن يتصدى لعـلاج حالات الاعتلال الاقتصادي والاجتماعي والخلقي – التي تنشأ في المجـتمع لأسباب مختلفة. وهذا يعني ضرورة عناية النسق التعليمي بتأكيد القيم الدينية والخلقية التي تعتبر ثوابت في ثقافة الأمة.

٥- أن التعلـيم – فـي أي مجتمع – نسق ثقافي، وأن إعادة بنائه تعني – في التحلـيل النهائـي – إحلال معتقدات وتصورات وقيم ومعارف جديدة لدى المعنيـن بالتعليم والمشاركين في تسيير نسقه، وخاصة المعلمين والطلاب والهيئات المعاونة (٤٥).

والسؤال الذي تجب الإجابة عنه هنا هو: **ما الصيغة الملائمة لتطوير التعليم من منظور الثقافة الإسلامية؟** وأجيب:

---

(٤٥) هـذه الافتراضـات مقتبسـة -مـع تعديـلات بسيطة- من مقال كتبته، ونشر في **الموسـوعة العربية العالمية**. المملكة العربية السعودية: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشـر والتوزيع، الطبعة الثانية (١٤١٩هـ- ١٩٩٩م)، الجزء السادس، ص٤٧٨. وقـد شرفت بأن عملت مستشارًا للمقروئية Readability في الموسوعة المذكورة (المؤلف).

المعالم الرئيسية لسياسة تطوير التعليم :

في ضوء ما أكدناه عند محاولتنا استخلاص الخصائص الجوهرية للثقافة الإسلامية – نرى أن صيغة التغيير الملائمة للنسق التعليمي في البلاد العربية الإسلامية ينبغي أن تتجلى فيها المعالم الأساسية التالية :

(١) التسليم بأن التعليم نسق "ثقافي أيكولوجي"؛ يقتضي إعمال خصيصة "الشورى والمشاركة" في تغيير التعليم في البلاد العربية والإسلامية، ورفض الصيغة الصناعية التي يتعامل فيها مع نسق التعليم المدرسي على النحو المتبع في الأنساق الصناعية. ولذا فإن سياسة التطوير يجب أن تتاح فيها مساحات زمنية واسعة لاستقطاب آراء كل من يهمهم أمر التعليم من المؤهلين علميًا لهذا الأمر، وممن لهم فيه خبرات آنية أو سابقة يعتد بها. واستبداد فرد أو جماعة باتخاذ القرارات المصيرية الخطيرة في شئون التعليم عمل غير أخلاقي، ومؤثم اجتماعيًا ومهنيًا، وغير مجد – في اعتقادي– من المنظور الثقافي الإسلامي أن تفرض استراتيجية لتطوير التعليم؛ يستقل بوضعها من هم في قمة النظام الإداري للتعليم؛ يحددون أهدافها، ومراحلها، وإجراءاتها، ثم يطالبون من هم في قاعدة الهرم التعليمي وفي وسطه أن يتولوا التنفيذ، وفقًا لتصورات واضعي الاستراتيجية، تطبيقًا لصيغة ثبت فسادها حتى في الدول التي تحكم حكمًا عسكريًا، ويقل احتمال نجاحها في أي بلد منفتح على العالم [٤٦].

إن الاتجاه في إصلاح التعليم إلى قطب "المركزية" يفترض صلاحية النمط الرأسي للعلاقات في مهنة التعليم، وهو افتراض خاطئ؛ يراد به تعزيز الوجاهة العلمية والتكنواقراطية للسلطة العليا، ومن شأنه أن يسبب إحباطات شتى للعاملين في التعليم، وأن يقلل ثقتهم في أنفسهم، ويدفعهم إلى مقاومة التغيير بطرق خفية في أغلب الأحيان ومعلنة في أقلها [٤٧].

---

(٤٦) محمد خيري حربي وآخرون (مترجمون). أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات. الرياض: دار المريخ، ١٩٨٧، ص ٤٧.

(47) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal, Technical Report No. 33. Los Angeles: Laboratory of School and

(٢) يجب الحرص في تطوير نسق التعليم في البلاد العربية والإسلامية على أن تكون الغاية العليا للتعليم هي تأصيل الثقافة الإسلامية، واستنفار كل ما فيها من طاقات إيجابية، تكفل في وقت واحد صيانة ثوابت هذه الثقافة، وتجديد متغيراتها، بصورة تلائم متطلبات الواقع المعيش، وتؤدي إلى ترقيته وتحسين مستواه، مستفيدة من التقدم العلمي والتقني المعاصرين على نحو يتسق مع القيم الثوابت في الثقافة الإسلامية.

ويجب أن تحرص سياسة وتطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية على أن تؤكد في أذهان الطلاب أن تأصيل الثقافة لا يعني الانكفاء على الذات الثقافية، أو اتخاذ مواقف الخصومة والعداء من الثقافات الأخرى. كما أن تجديد الثقافة في ضوء مقتضيات العصر لا يعني التبعية الثقافية أو الذوبان في الآخر الثقافي تحت شعارات العصرنة أو العولمة أو الأمركة.

(٣) أن تؤكد أهداف التعليم ومحتوياته وأساليب تقديمه في نفوس الطلاب وعقولهم حقيقة الألوهية الواحدة، والإيمان بأن الحياة تجري وفقًا لسنن تغطي الأحياء والظواهر والأشياء، وأنه لا مكان في حركة الكون للصدفة أو العشوائية، وأنه ليست هناك حتميات مادية أو تاريخية أو اقتصادية أو نفسية أو بيولوجية أو اجتماعية، وأن ارتباط الأسباب بالمسببات مواكبة إحصائية لا تنفي قدر الله الحي القيوم على من خلق وما خلق.

(٤) أن نؤكد في عقول ووجدانات أبنائنا وبناتنا أن الانصياع للوحي لا يتعارض مع إعمال العقل، وأن ننمي فيهم تقدير قيمة العمل وإتقانه، والالتزام بالفضائل الخلقية التي تؤكدها الثقافة الإسلامية على نحو ما قدمنا: كالصدق، والأمانة، وتجنب الفساد والإفساد، ومحاربة الغش والخداع، وأن يحترم الفرد المخالفين له في العقيدة أو في الأصل القومي.

(٥) أن يتجه التطوير بصورة قوية إلى اتخاذ جميع القرارات واصطناع كل الوسائل التي من شأنها أن تمكن الطلاب في البلاد العربية من استخدام

Community, 1986, p. 66.

اللغــة العربــية: حديــثًا، وكتابة، وقراءة، واستماعًا، وملاحظة؛ بوصفها الوعـــاء الحصين للثقافة الإسلامية، وأن تكون هي – وحدها – لغة التعليم والـــتعلم في سائر مراحل التعليم، وألا يبدأ في تعليم لغة أجنبية إلا بعد أن يكـــون الطفل قد تعلّم الأساسيات في اللغة العربية. والحد الزمني لاكتساب أساســيات اللغـــة القومـــية هو نهاية المرحلة الابتدائية، ويبدأ في تعلم لغة أجنبـــية واحـــدة مـــع بداية المرحلة الإعدادية (المتوسطة في بعض البلاد العربية والإسلامية).

ولا يحســـبن أحـــد أن تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة في بعض ولايات الـــبلاد الأجنبـــية (مـــثلاً: تعليم الألمانية في ولاية أوهايو في وسط غرب أمريكا، وتعلـــيم الأســـبانية فـــي ولاية كاليفورنيا) مرده إلى الرغبة في إتقان لغة أجنبية في بواكـــير الطفولـــة؛ وإنما الدافع إليه هو المحافظة على تقاليد الثقافة السائدة في أسر عـــدد مـــن سكان هاتين الولايتين؛ حيث توجد نسبة كبيرة من الأسر الأمريكية ذات الأصل الألماني في ولاية أوهايو، ونسبة كبيرة من الأسر ذات الأصل الأسباني في ولاية كاليفورنيا.

هـــذا، بالإضافة إلى أن دراسات كثيرة تزكي ألا يبدأ في تعلم لغة أجنبية إلا مـــع بداية مرحلة البلوغ، وهي مقابلة لبداية المرحلة الإعدادية. وقد عنيت في مكان آخـــر بتقصـــي أخطار التبكير بتعليم لغة أجنبية على تعلم اللغة القومية، من خلال بحوث عديدة أجريت في كندا وفي السويد ويمكن مراجعتها [٤٨].

(٦) **اقـــترح أن تعطى أولـــويـــة متقدمة في سياسة التطوير لتعليم الأطفال (ما قـــبل المدرســـة والمرحلة الابتدائية) لما لهذه المرحلة من أهمية، وخطورة فـــي تكويـــن شخصـــية الفرد؛ من حيث الاتجاهات والقيم والعادات التي يتشـــربها الأطفـــال من البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، ومن بيئة دور الحضـــانة وريـــاض الأطفـــال والمدرسة الابتدائية. وفي هذا الصدد يجب**

---

(٤٨) أحمـــد المهدي عبد الحليم. إعادة بناء التعليم. لماذا ؟ وكيف؟ القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٩، ص ص ١٨٥–١٩٠.

الحرص على حسن إعداد مدرسي الأطفال وتأهيلهم على أعلى مستوى ممكن في التخصصات التي يحتاج إليها في التعامل مع الأطفال. ويجب ألا تخدع البلاد العربية والإسلامية بالتقدم الذي حققته – كميًا – في التعليم الابتدائي، وأن تسعى إلى تحقيق تقدم نوعي ملموس في هذه المرحلة، إذ المشاهد، وما تؤكده بعض البحوث في بعض البلاد العربية هو ضعف الكفاية الداخلية للتعليم الابتدائي (٤٩).

يضاف إلى هذا أن نسبة التسرب من التعليم الابتدائي لا تزال مرتفعة، وتلك أمارة قاطعة على أن الجو العام في المدرسة الابتدائية من شأنه أن يجعل بعض الأطفال يكرهون المدرسة ويتركونها، وبعض آخر من الأطفال يتركون المدرسة الابتدائية لحاجة أسرهم إلى تشغيلهم قبل السن القانوني للعمل؛ بسبب العوز الاقتصادي الذي تعاني منه أسرهم.

ومن هنا فإن تطوير التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة وفي المرحلة الابتدائية يجب أن يهتم فيه بجعل دور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة الابتدائية مؤسسات جاذبة للأطفال من خلال الأنشطة التي تمارس فيها.

(٧) ويتكامل مع إعطاء أولوية متقدمة لتعليم الأطفال إعطاء ذات الأولوية لتعليم الكبار في البلاد العربية؛ بوصف أن الأسرة هي المدرسة الأولى التي يُنشأ فيها الأطفال، وهي المحضن الدائم الدافئ لاستنبات كل الصفات الإيجابية في الشخصية.

وأعتقد أن تعليم الكبار في الوطن العربي قد أصبح مطلبًا ملحًا لأسباب عدة، ومن أبرز هذه الأسباب ما يلي:

- إفرازات التقدم المعاصر في المجالات المعرفية جميعها، وفي تقنيات العمل، والتنظيم، والإنتاج في سائر مناشط الحياة الفردية والجماعية: في الزراعة وفي الصناعة وفي سائر الخدمات.

---

(٤٩) حامد مصطفى عمار. التنمية البشرية في الوطن العربي. المفاهيم والمؤشرات والأوضاع. القاهرة: دار سينا للنشر، ١٩٩٢، ص ١٥٥.

- عجـز التعلـيم النظامـي فـي الأمة العربية والإسلامية عن الوفاء بسد الحاجـات الماديـة والاجتماعـية والنفسـية للمواطنين، وقيام حالة تمثل الانقطاع أو شبه الانقطاع بين التعليم النظامي وأوضاع المجتمعات الراهنة سواء في ذلك الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- وتعلـم الكـبار أداة فعالـة في صيانة وحدة الأمة الإسلامية والعربية في الوقت الراهن؛ الذي تكاثرت فيه الهجمات التي توجه إلى عقائد هذه الأمة، ومحاولـة تذويب ثقافتها لحساب عولمة الثقافة الغربية. وثابت من خلال خـبرات دول العـالم كافة أن دعاوي العولمة، وممارسة دعاتها منذ بداية العقـد الأخير في القرن الماضي قد أنتجت عولمة الفقر، وأنها بسبيل تأكيد الهيمـنة الغربـية على ثقافات العالم المختلفة، والقضاء على خصوصيات تلك الثقافات.

وإذا كان الحال كذلك، فإن تعليم الكبار يبدو ضرورة ملحة في العالم العربي والإسـلامي بشرط أن يعاد النظر في مفاهيمه وإجراءاته، وأخذ أموره مأخذ الجد، والـتوقف عـن اسـتخدام إنجازاتـه مـادة للدعايـات السياسية في الدول العربية والإسلامية.

وأتصـور أن تهـدف سياسة تعليم الكبار في الدول العربية والإسلامية إلى إكساب الكبار مهارات منتجة في المجالات التالية :

مجـال: تنمية مهارات التواصل وتوسيع مجالات الأداء الشفهي والكتابي.
ويتضمن هذا المجال:

- تنمية قدرات الكبار على القراءة واستيعاب المقروء، وعلى الاستماع الجيد المحقق للفهم والاستيعاب.
- تنمـية القـدرة علـى قـراءة التعليمات الخاصة بأداء الأعمال، واستعمال الأجهـزة والمـواد بأقدار محددة، وفي عمليات متسلسلة، من شأنها حسن استخدام الأجهزة وصيانتها، وتجنب التعرض لأخطارها.
- تنمية القدرة على الحديث المنظم المبسط.

- تنمـــية مهارات الكتابة لتحقيق أغراض شخصية، أو لإنجاز مطالب العمل، أو للتعبير عن الاحتياجات.
- تنمـــية قيمة تعليم الصغار لدى الكبار، واعتبار أن ما ينفق عليهم وجة من أفضل أوجه الاستثمار.

مجال تنمية المرونة في الشخصية :

مطلـــوب في هذا المجال أن يسهم تعليم الكبار في البلاد العربية والإسلامية في إحداث تغيير في نمط شخصية الكبار مثل :

- تغيـــير العادات الموروثة في العمل، والتحول إلى عادات من شأنها حسن استغلال الوقت والجهد وزيادة الإنتاج وتقليل الهدر، وصيانة الموارد.
- تنمـــية الإرادة والقدرة على تغيير الأعمال والحرف، والانخراط في أعمال جديدة (برامج التعليم والتدريب التحويلي).
- تغيير الاتجاهات والأفكار المتحيزة ضد الآخر الديني أو الثقافي أو العرقي أو النوعي.
- تنمـــية الانـــتماء الواعي للثقافة الإسلامية وللمؤسسات الاجتماعية، ومواقع العمل وتقليل نزعات "الأنامالية" واللامبالاة، والتسيب.
- تنمـــية روح العمـــل الجمعي، وروح التعاون بدلاً من التنافس، والتواد بدلاً من التحاسد.

مجال تنمية المهارات الفنية والمهنية والإدارية :

وتتنوع أنماط البرامج المؤدية إلى تحقيق تلك المهارات إلى :

- برامج التهيئة والتوجيه للعاملين الجدد.
- برامج التدريب على رأس العمل.
- برامج "الأمن الصناعي".
- برامج التأهيل للترقية إلى مواقع جديدة في العمل.
- برامج ضبط الجودة.

مجال تنمية العلاقات الإنسانية:

تـبدو فـي داخـل بعض البلاد العربية توترات ونزاعات داخلية، أدت في بعضـها إلى حرب أهلية، وهذه النزاعات، قرينة قوية على سوء العلاقات الإنسانية داخـل الأمـة العربية الإسلامية. والسبيل إلى القضاء على تلك النزاعات أو على الأقل تخفيف حدتها هو العمل على تحسين العلاقات الإنسانية:

- داخـل الأسـرة؛ لتأكـيد مـا يجب أن تتسم به من مودة، وتشاور وتقاسم المسـئوليات بيـن الأزواج والـزوجات، والأولاد لصيانة النفوس، وأداء الواجبات، وتنمية دخل الأسرة.
- العلاقـات داخل مواقع العمل المختلفة، وما ينبغي أن يسود فيها من تعاون وتكافل ورعاية للصالح العام.
- العلاقـات داخـل المجـتمع المحلـي في القرية وفي الحي والقضاء على الصراعات الطائفية والقبلية والعائلية.
- تحسـين العلاقـات بيـن ذوي الأديان السماوية؛ ومن لم يقاتلوا المسلمين والعرب، ولم يعتدوا عليهم أو يخرجوهم من ديارهم.
- العلاقات بين اتباع المذاهب المختلفة في الديانة الواحدة.

مجال تنمية الشورى والمشاركة السياسية:

وتهـدف الـبرامج في هذا المجال إلى زيادة وعي الكبار بأوضاع الحياة في مجـتمعهم: سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا. ومن أمثلة الموضوعات المحورية في هذا المجال ما يلـي:

- حقـوق وواجـبات المواطنيـن في الانتخابات العامة في البلاد التي تسمح أنظمتها بذلك.
- مشروعات قوانين العمال والإسكان، والتموين.
- تنظيمات الحكم المحلي في كل بلد.
- مشروعات حماية البيئة، والصرف الصحي.
- مشروعات القوانين الزراعية، واستصلاح الأراضي.

- مشروعات "الخصخصة" والمعاش المبكر في بعض البلاد.

هـذا، وأحسب أن توجيه تعليم الكبار إلى تحقيق مثل هذه الأهداف يجعل المجتمع العربي والإسلامي مجتمعًا متعلمًا ومعلمًا للصغار والكبار على سواء.

٨- تعليم العربية للناطقين بغيرها :

والمَعلَم الأخير في سياسة تطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية هو العناية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لقد دلت الخبرات التي مرت بها الدول العربية والإسلامية منذ أواخر القرن التاسع عشر وخلال القرن العشرين على أن أخطر ما يهدد أمتهم هو محاولة الآخرين – ظاهرة كانت أو خفية – أن يشككوا الجماهير في مدى ملاءمة الدين الإسلامي الحنيف لمقتضيات عصر العلم والمعرفة والثقافة، وفي مدى قدرة اللغة العربية على الوفاء باحتياجات الناس النفسية والعملية، وتاريخ هذه المحاولات في البلاد العربية تاريخ موثق، تشهد به حقائق تاريخية ثابتة؛ منها – مثلاً – أن مجمع اللغة العربية في القاهرة بدأت فكرة إنشائه عام ١٨٩٢م، تحت اسم المجمع اللغوي للوضع والتعريب، ولكن عُطل عمله بعد سنوات. وبقي يتعثر في مسيرته إلى عام ١٩٣٢م، حيث أنشيء مجمع اللغة العربية الملكي. وهو المعروف الآن باسم مجمع اللغة العربية.

وقد تجددت محاولات الاتهامات والافتراءات، بعد أحداث ١١سبتمبر٢٠٠١م في الولايات المتحدة الأمريكية وحشدت القوى المعادية لأهداف الأمة العربية والإسلامية في التحرر والنهضة كل قواها الاقتصادية والفنية والتقنية لبث دعايات ظالمة ومضللة ضد كل ما هو عربي أو إسلامي.

وإزاء هذه المواقف التي تتسم بكل مظاهر الاستكبار والهيمنة والبغي والطغيان على العرب وعلى المسلمين – فإن صيانة وجود الأمة والحفاظ على هويتها يستوجبان العناية بتعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها، ويحتمان أن يكون هذا الموضوع ماثلاً – بصفة دائمة – في جدول أعمال المسئولين عن تطوير التعليم. إن من حق كل مسلم أيًا كان موقعه في بقاع العالم أن يتعلم لغة دينه، وأن يعرف – من خلالها – جوهر الثقافة التي أفرزها الإسلام الحنيف.

ويدل استقصاء الجهود التي بذلت في النصف الأخير من القرن العشرين في سبيل تعليم العربية للأجانب على مدى الوعي بأهميتها كلغة عالمية. ولكن الأمر – في رأيي – يحتاج إلى تنسيق للأعمال التي تبذل في هذا المجال، وإلى حشد لكل الطاقات الفاعلة فيه؛ لكي تحقق الجهود والمشروعات في تعليم العربية للناطقين بغيرها أفضل ما يرتجى منها بصورة اقتصادية وفعالة في آن واحد.

هذا، وتدل خبرات الدول التي سبقتنا في تعليم لغاتها بوصفها لغة أجنبية على أن الجهود التي تبذل في هذا المجال تنعكس بصورة إيجابية على تعليم اللغة القومية لأبنائها. ولا أريد هنا أن أكرر ما سبق أن ذكرت منذ سنوات عديدة عن دور "البحث التربوي" في تعليم العربية للناطقين بغيرها [٥٠]. فقد ذكرت – آنذاك – كثيرًا من القضايا الأكاديمية والفنية التي تستدعي أن توجه إليها عناية الباحثين. واكتفي هنا بإيراد بعض الاقتراحات والتوصيات:

- تفعيل الدور الذي تقوم به المنظمات الدولية، وشبه الدولية، ومنظمات المجتمع المدني في مجال تعليم اللغة العربية لغير أبنائها (يونسكو/ الكسو/ اسيسكو) والجمعيات اللغوية والتربوية وأن يتم تنسيق الجهود، وتحديث الغايات، وتجديد المضامين التي تعلم من أجلها اللغة العربية لغير أبنائها. وأن تشكل هذه المنظمات لجنة تنسيق دائمة، تكفل الاستفادة العاجلة من الجهود المتنوعة التي بذلت في هذا المجال؛ في صورة مشروعات وبرامج يتم تنفيذها في مواقع مختلفة من العالم لمن يرغبون في تعلم العربية.

وتحقق هذه الغاية يحتاج – قبل تصميم البرامج – إلى تقويم عاجل وسريع للجهود السابقة، والنتائج التي أدت إليها.

---

(٥٠) أحمد المهدي عبدالحليم. "البحث التربوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها". من إصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج، في المملكة العربية السعودية.

- وضع نظام أولويات لمشروعات وبرامج تعليم العربية – بوصفها لغة أجنبية– تتشابك فيه منظومة: (أ) الموقع الجغرافي، (ب) نوعية البرنامج ومستواه. (ج) مدى توفر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة والتي يمكن توليدها وإتاحتها لنجاح البرنامج.

- الإصرار على أن يواكب تصميم كل برنامج أو مشروع خطة لتقويم هذا البرنامج في كل جوانبه : الغايات والأهداف، المناهج والأنشطة، الدارسون والمعلمون، ونظم العمل وإجراءاته.

- إنشاء صندوق خاص، باتفاق يتم بين جامعة الدول العربية ومنظمة العالم الإسلامي للإنفاق منه على تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتدعى للإسهام فيه الحكومات العربية والإسلامية، والمنظمات الدولية والإقليمية، والمؤسسات الصناعية والتجارية والإنسانية ومؤسسات الخدمات المستفيدة من تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- دعوة الحكومات والشعوب العربية إلى مقاطعة الأجهزة الصناعية والطبية وأجهزة الخدمات والأدوية والأطعمة التي تصدرها الدول غير العربية إلى المنطقة العربية غير مصحوبة بترجمة وافية باللغة العربية لماهية كل منها، وبيان مركباته، وتحديد أوجه استعماله. وأحسب أن هذا حق ضروري، ومحاولة لاستغلال فرصة تحرير التجارة.

- دعوة الأقسام المعنية بتعليم اللغة العربية في الجامعات العربية والإسلامية، وفي وزارات التعليم في العالم العربي إلى تقرير قدر كاف من المقررات الدراسية، وتعيين عدد من الأنشطة العملية المؤهلة لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، وتشجيع طلاب الدراسات العليا للماجستير والدكتوراه على اختيار موضوعاتهم من قائمة احتياجات العمل في هذا المجال.

خاتمة الكتاب

خـاتـمـة الكتـاب

حدثتك في مقدمة الكتاب عن الغاية منه، وعن الجمهور الذي قصدنا توجيه هذا الخطاب التربوي إليه، فقلنا: إنه أريد به أن يزداد وعي مؤلفه - بوصفه أول قارئ ناقد لما يكتب - ووعي قرائه بمضامين الثقافة الإسلامية، وكيف يمكن توظيف ما ترمز إليه هذه المضامين في مناهج التعليم في الدول العربية والإسلامية. وقلنا إن تأليف هذا الكتاب يتم في وقت تزداد فيه الدعايات المضللة، والافتراءات الظالمة، التي توجه من قوى الاستعلاء والاستكبار، ومحاولة الهيمنة الطاغية في العالم إلى المسلمين والعرب في آن واحد...

وقلنا في أوصاف الجمهور الذي يوجه إليه الخطاب المضمن في هذا الكتاب إنه ليس جمهورًا عاديًا؛ وإنما هو جمهور القادة في مجال التربية والتعليم. وقد سوَّغت لنا هذه الخصيصة لجمهور القراء أن نتعمق في مناقشة بعض القضايا والمفاهيم، وألا نكبح التداعيات الفكرية والعملية التي من شأنها – في رأينا – إثراء الخطاب، وتوسيع اهتمامات من يوجه إليهم .

وذكرنا في المقدمة أن منهجنا في الوصف، وفي التفسير وفي التعليل سوف يكون منهجًا مركبًا؛ نواته القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة؛ إيمانًا منا، بأن الثقافة الإسلامية ثمرة ناضجة لتعاليم الدين الإسلامي، وأن الحكمة تقتضي تفسير الدين من داخل الدين نفسه، وليس من خارجه، وثمرة الثقافة الإسلامية دانية قطوفها لكل إنسان، وفي كل مكان؛ لأنها تؤمن بكرامة الإنسان الذي خلقه ربه – جل علاه – فسواه، وقدرَّ له في فطرته ما فيه هدايته إلى النجدين: نجد الرشاد

ونجد الفساد، وعليه أن يختار بإرادة حرة وعقلانية مستبصرة، وأن يتحمل مسئولية اختــياره الفــردي والجماعي، في حدود عقلانية جماعية فاعلة؛ تؤاخي بين الوحي والعقــل، وترى أن العقل أداة لفهم الوحي، ومناط للتكليف، وللثواب والعقاب، وأن المحافظة على العقل، وتنميته، وإعماله فريضة إسلامية.

وقلــنا – أيضًا – عن منهج تأليف الكتاب، إننا سوف نسند الرؤية الإسلامية للــثقافة وللتعلــيم – قدر وسعنا – بالأقوال والممارسات ونتائج الأبحاث التي ثبتت صـــحة فروضها من خلال أعمال ودراسات تمت في ثقافات أخرى؛ لأننا نرى أن الحكمــة ضالة المؤمن يأخذها أنّى وجدها فهو أولى الناس بها، وأننا سوف نحاول – قــدر طاقتــنا – ألا تلبســنا " نرجسية ثقافية"، وأننا سوف نقف من الموروثات الثقافــية، ومــن الوفــود الثقافية موقفًا ناقدًا، ونرجو أن نكون قد وفقنا في إنجاز ما وعدنــا بــه، ونــترك الحكم على طبيعة أدائنا لجمهور القراء، فهم أقــوم وأقســط فــي الحكم.

ولا أريــد أن أعــيد هنا عن مضمون الكتاب ما سبق أن ذكرته في مقدمته، وفــيما بــدأت به كل فصل من فصوله الخمسة التي تلت المقدمة؛ حيث استهل كل فصل بالحديث عن وظيفته في البنية الكلية للكتاب. سأتجنب تكرار ما أسلفت ذكره؛ خشية الإملال، ولكني سوف أستعيض عن هذا بتقديم بديل؛ هو **الفهرست التفصيلي** الذي سأعرض فيه المفردات الجزئية لما ورد في الكتاب مقرونا بأرقام الصفحات، وأعــتقد أن هذا العمل سوف يتيح للقارئ حرية اختيار الأجزاء التي يود مراجعتها بسرعة، كما يتيح له متابعة الانسياب في معالجة موضوعات الكتاب، وضم ما ذكر مُفــرقًا فــي الكــتاب حول موضوع واحد؛ فلقد ذكرت في مقدمة الكتاب أن قضايا التربــية والتعلــيم يصدق عليها أنها "**قضايا مُرواغة**"؛ بمعنى أن المرء حين يحاول تثبيت الانتباه في إحداها من زاوية محددة للنظر – فإنه يجدها قد أفلتت منه، ودعته إلـــى مــتابعة النظر إليها من منظور آخر. مثال ذلك: أن عمليات "التدريس والتعلم" عملــيات يمكن أن تعالج من منظور "العمليات العقلية" بمعنى عمليات التفكير، لدى المــدرس، ولــدى المــتعلم، والآثار المتبادلة بينهما في التواصل العقلوجداني الذي

يحـدث فـي الموقف التعليمي، ولكن المرء لا يلبث طويلاً في هذا الموقع؛ إذ يجد نفســه مشدودًا إلى النظر في هذه العمليات من حيث مدى ملاءمتها لأهداف التعليم العامــة والخاصة، وهي موضع يبذل فيه جهد سابق للموقف التعليمي، كما أنه يشد – أيضًـا – إلـى ضـرورة أن يـنظر في هذه العمليات من منظور "تقويم" الجهد "التعليمي – التعلمي"؛ فيما نطلق عليه التقويم البنائي formative Evolution كما يبذل فيه جهد آخر في التقويم النهائي Summative Evolution .

وهذا ما سوّغ لي وصف قضايا التعليم والتعلم بأنها قضايا "مراوغة"، أو قل إنهـا شـبه "زئبقـية" وهو ما دعاني إلى أن يكون منهجي في معالجة القضايا التي عرضـتها هـنا مـنهجًا "دائريًا لولبيًا"، يعالج الموضوع من زاوية ما، ثم يعود إليه لـيعالجه مـن زاوية أخرى؛ تفاديًا للتفكير الخطي الذي يُسَطِّح النظر إلى الكيانات المجسـمة، وإعمـالاً للتفكـير الدائري الذي ينظر إلى الموضوع من جوانبه كافة؛ رغبة في النفاذ إلى أعماقه.

ويهمنـي في هذه الخاتمة أن أعرض لبعض الصعوبـات التي واجهتني في إعداد هذا الكتاب، وأن أقترح بعض المشروعات أو البرامج التي تيسر التغلب على تلك الصعوبات:

الصعوبة الأولـى:

تتمـثل الصـعوبة الأولى التي تكرر إحساسي بها خلال تصنيف هذا الكتاب فـي ثـراء اللغة العربية، وكثرة الألفاظ التي تترادف على ما يظن أنه معنى واحد، وتلـك هـي ظاهـرة "الـترادف" التـي قررها بعض علماء اللغة العربية القدامى والمحدثـون، وأنكرها بعض آخر منهم كأحمد بن فارس، وشيخه ثعلب، وأبي علي الفارسي، وأبي هلال العسكري في كتاب له سمّاه "الفروق اللغوية"[1].

---

(١) أبـو هـلال العسـكري. الفـروق اللغوية. تحقيق أبي عمر، عماد زكي البارون. القاهرة: المكتبة التوفيقية، ١٤١٩ هـ.

ويـــرزت هذه الصعوبة جلية عند محاولة التفريق بين "عمليات التفكير" التي يقــوم بهــا الفــرد – معلمًــا كـــان أو متعلمًا – وعند محاولة وضع مقابل عربي لمصطلحات شاع استعمالها في الكتابات الأجنبية منذ زمن طويل.

وأبـــرز الأمـــثلة علـــى الصـــعوبة في المحاولة الأولى ذكر عدد كبير من المـــترادفات للدلالـــة على التفكير أو "التعقل". وهي كلمات ورد ذكرها في القرآن الكـــريم بتكرارات مختلفة؛ فقد ذكرت مادة "عقل" – فعلاً – في القرآن الكريم (٦٩) مرة، وذكرت أفعال تدل على "النظر" (٨٣) مرة، وذكر الفعل من "فَقِه" (١٩) مرة، والفعـــل من "فكر" (١٨) مرة، وذكرت الألباب جمع "لب" (١٦) مرة، وكلمة "فؤاد" نكـــرة ومعـــرفة ومضـــافة للضمائر ١٦ مرة، وكلمة النُهى بمعنى: العقول مرتين، والفعل من دبَّر ثماني مرات.

وذكـــر الفعل بَصَرَ، ومزيده (أبصر)، ومضارعه، وأمره، واسم الفاعل منه، والحال (٩٤) مرة. وذكرت مادة الظن (فعلاً واسمًا واسم فاعل) (٦٩) مرة[٢].

والقـــرآن الكريم كتاب هداية وإرشاد، وليس كتابًا في علوم الطبيعيات أو في الإنســـانيات والاجتماعيات، ولكن الحيرة ممزوجة بالعجب كانت تعتورني؛ لتقصير العلمـــاء فـــي تخصصات مختلفة في بيان مدى التطابق أو التباعد أو الاشتراك بين مدلـــولات هذه الألفاظ في اللغة العربية على نحو ما أقرأ في الكتابات الأجنبية عن التفكـــير؛ إذ يُوصـــف التفكـــير بأنـــه : التأملـــي، والـــناقد، والمـــبدع، والتخيلي، والاختراعـــي، والمتطابق، والمتباعد، والمجرد، والعلمي، والتاريخي، والرياضي، والإحصائي. ويتم التفريق – في الكتابات الأجنبية – أيضًا – بين الحدس، والإلهام، والخاطر، والإدراك، والشعور، والإحساس، والبديهة. ولي على التفريعات الأجنبية بعض الاعتراضات، وليس هذا السياق مناسبًا لإبانتها.

---

(٢) محمد فؤاد عبدالباقي. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. القاهرة: كتاب الشعب (د.ت) طـــبع أصل الكتاب عام ١٩٤٥ وصدرت منه عدة طبعات، إحداها صدرت عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

وقد وجدت في كتاب أبي هلال العسكري بادرة طيبة؛ دلتني على أن علماء العرب القدامى (مثلاً) الجاحظ، وعبدالقاهر الجرجاني وأبو هلال العسكري، قد أدوا واجبهم، وأن أداء الواحد منهم يعادل – الآن – أداء بعض المؤسسات . والتهمة والتقصير تنصب على المحدثين، وأنا واحد منهم في مجال "التربية اللغوية".

وأحسب أن نجاح الجهود التي تبذل في سبيل "إسلامية المعرفة" في العلم الاجتماعي في شتى شعابه، تحتاج إلى "مشروع" يبدو لأول وهلة عملاً نظريًا، ولكن معقباته في الفكر وفي الممارسات التعليمية والاجتماعية والإنسانية عظيمة الشأن، وكبيرة الخطر.

أهداف المشروع :

يستند المشروع إلى مسلمة قوامها أن "الترادف" واقع لغوي لا ينفيه إنكار المنكرين له، ولا يجمل – عندي – أن تبقى هذه الظاهرة دونما بحث وتمحيص، يرد ان مجموعة المترادفات حول "كيان" أو موضوع واحد إلى أصولها ... وأنا أزكي الفكرة القائلة: إن الألفاظ في ذاتها ولذاتها لا تحمل معنى، وإنما المعاني مستقرة في عقول من ينشئون اللغة، ومن يتلقونها، وفي السياق الثقافي الذي يكتنفهم جميعًا عبر الأحقاب الزمنية.

وهذه الفكرة عن مستقر المعنى ومستودعه ينبغي ألا تحجب الحاجة الملحة إلى دراسة شاملة ومتأنية لمعرفة مصادر هذا الترادف الكبير، الذي يقال في وصفه إن للماء في اللغة العربية مئة وسبعين اسمًا، وللسيف ألف اسم، وللحصان كذا، وللنفس كذا؛ لما في هذا التكاثر اللغوي – إن بقي على ما هو عليه – من حيرة يسببها للدارسين في مستويات مختلفة. ويهدف هذا المشروع إلى :

(١) رد المترادفات في بعض الموضوعات إلى مصادرها التي جعلتها مترادفة؛ وكأنها واردة على لسان متكلم عربي واحد؛ دونما نظر إلى اختلاف الاستعمالات تبعًا: للموقع الجغرافي، وللعصر الذي استعمل فيه اللفظ، وللحال الذي استعمل به اللفظ – حقيقي أو مجازي – ودوران الاستعمال بين إطلاق الألفاظ على أنها اسم أو وصف وهكذا.

(٢) تحديد الفروق اللغوية بين أكثر المترادفات العربية شيوعًا في مجالات العلم الاجتماعي – على أن يحتكم فيها إلى نصوص القرآن الكريم ونصوص السنة النبوية قطعية الثبوت قطعية الدلالة، ويستعان في منظومات الألفاظ بالجهد الذي قام به العلماء العرب القدامى والمحدثون، ويتناول التحديد بيان ما يلي :

- مدى التطابق والاختلاف بين معنى كل كلمتين تردف إحداهما الأخرى؛ وهل هو تطابق كامل أو جزئي؟
- تحديد السياق "الزمكانسي" وكيف يمكن التعامل مع الألفاظ المترادفة على نحو اقتصادي في سياقات محدودة.
- تحليل مضمون السياق اللغوي الذي وردت فيه الكلمات المترادفة؛ لمعرفة هل ثمة فروق لغوية بين "ثنائيات" المترادفات، ترجع إلى:

(أ) المستوى، أو الكم، أو الدرجة في المعنى: على نحو ما قاله المبرد (ت ٢٨٦ هـ) في قوله تعالى: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً ﴾حيث أكد أن الفرق يتمثل في أن "الشرعة" هي أول الشيء، أما "المنهاج" فمعظم الشيء أو متسعه. ومثل اختلاف المعنى بين "النأي": وهو أول البعاد، و "البعد" هو غاية النأي.

(ب) العموم والخصوص في مثل ما بين العلم والمعرفة؛ بمعنى أن العلم أعم، والمعرفة أخص؛ إذ إن الفعل علم يتعدى لمفعولين، ولا يجوز الاقتصار على أحدهما إلا إذا قصد بالمعرفة "العلم" في مثل قوله تعالى: ﴿ لا تَعْلَمُونَهُمْ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ ﴾.

(ج) بيان الحالات التي يعزى فيها الفرق إلى بنية الكلمة كالفرق بين "الفهم" "والاستيعاب" واسم الفاعل وصيغة المبالغة (شاكر في مقابل شكور).

وأحسب أن القيام بهذا المشروع أكثر يسرًا اليوم؛ للمعلومات التي يمكن أن تقدمها برامج الكمبيوتر المختلفة، التي من شأنها الاقتصاد في الجهد، وفي الوقت، وفي تحديد الجوانب التي تستفيد من نتائج المشروع.

ومن أكثر المجالات التي تستفيد من هذا المشروع مجال وضع مصطلحات عربية تكون أكثر دقة وأعظم تحديدًا للمصطلحات الأجنبية الشائعة.

ولابد لي من أن أؤكد أن عوائد هذا المشروع لن تكون مقصورة على الانتفاع بها في البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ وإنما ستتعداها إلى العلوم البيولوجية والطبيعية؛ فثابت –اليوم– أن زواجًا سعيدًا قد تَمَّ بين "اللغة" و"البيولوجيا الجزئية"؛ أي بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات؛ إذ إن بينهما تناظرًا مباشرًا؛ فقد تواتر – كما يقول نبيل علي – استخدام مصطلح "الجينوم" على أنه "النص" أو السِفْر الوراثي، وأن الفصول في النص مناظرة للكروموزمات، وأن الجين بالنسبة للجينوم هو "الجملة" البيولوجية. وأن معجم لغة الجينات مماثل لمعجم اللغة، وأن " البروتين" في الجملة البيولوجية يناظر معنى الجملة في اللغة، وأن تفاعل الجينات داخل النص "الكورموزومي" يشبه التفاعل بين الجمل اللغوية البسيطة لتكوّن جملاً مركبة" [٣].

نحن إذن أمام باكورة أعمال علمية رصينة، أكدت أن اللغة ليست نسقًا منكفئًا على ذاته؛ وإنما هي نظام يتعدى التصنيفات التقليدية للمعارف الإنسانية، وإذا كان للغة منطق، فقد عرف أخيرًا أن للبيولوجيا منطقًا Biologic. وهكذا يتحقق ما قال به "أرسطو" منذ ثلاثة وعشرين قرنًا، ويتحول التنظير في البيولوجيا من مادية "الكيمياء الحيوية إلى تجريد رمزي بلغة الجينات" [٤].

ولذا، فإن المشروع المقترح يحتاج إلى فريق عمل تتنوع اختصاصات أعضائه.

---

(٣) نبيل علي. وراثة اللغة ولغة الوراثة. الكتب وجهات نظر. العدد السابع والعشرون (إبريل ٢٠٠١م) ص ص ٢٢-٢٩.

(٤) المرجع السابق، ص ٢٤.

الصعوبة الثانية:

والصـــعوبة الثانية تبدت في إحساسي بأن ما قدمت في الفصل الرابع في هذا الكتاب من أمثلة لتطبيقات عملية في مجالات: التربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربـــية الفنـــية [5]، ليســـت كاملة؛ لأن مثل هذا العمل لابد أن يضطلع به فريق؛ تتـــنوع اختصاصات أعضائه العلمية، ولذا فإني اقترح على القادة التربويين الذين يوجـــه إلـــيهم الخطاب في هذا الكتاب – في مواقعهم المختلفة – أن يحرصوا على تكوين فرق بحثية، تتكامل فيها التخصصات العلمية في المدارس، لتصميم، ووضع وتجريـــب "وحدات دراسية" أو مشروعات دراسية، تغطي جزءًا في المنهج المقرر لتعليم: اللغة العربية، والتربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية. ونقترح أن يتألف الفريق لإعداد الوحدة الدراسية في كل مادة أو نشاط على الوجه التالي:

- مدرس أو أكثر من مدرسي المادة التي ستوضع الوحدة لخدمتها.
- مدرس أول للمادة ذاتها.
- أحد أساتذة كليات التربية من المتخصصين في تدريس المادة.
- أحـــد الموجهيـــن أو القـــادة في تدريس المادة ممن عرفت عنهم الرغبة في تجديد عمليات التدريس والتعلم وفي تجويدهما.

ويـــبدأ العمـــل في هذه اللجنة بعد قراءة متأنية لهذا الكتاب، وخاصة مقدمته والفصلين الثاني والرابع – في أقل التقديرات – ويتضمن العمل ما يلي:

أولاً : تحديـــد **أهـــداف تدريس الوحدة ووظائف تعلمها**، ويتم اختيار الأهداف التي يمكـــن أن تلاحَـــظ بدقـــة، والتـــي يتم التعرف على مدى تحققها، من خلال الاختـــبارات الشـــفوية والكتابـــية، ومن خلال **"التقدير الذاتي"** الذي يقوم به الطـــلاب أنفسهم في أثناء الدرس، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة وتعلمها، أو مـــن خـــلال إنجـــازات عينية يقوم بها الطلاب. وعلى الفريق أن يحاول الالـــتزام بهـــا قـــدر الطاقـــة – وأن يـــتذكر دائمًا أن هذه الأهداف فروض Hypothesis توضـــع فـــي الـــبداية، ويمكن تعديلها خلال مسيرة الدرس.

---

(٥) راجع ص ص ٢٦٨، ٢٧١، ٢٨٤ على التوالي في هذا الكتاب.

ويجب الحرص على تضمين الأهداف التي تؤكدها الثقافة الإسلامية على نحو ما ذكرنا في الفصل الثاني [٦].

ويجب أن يسهم أعضاء الفريق جميعًا بالحوار مع بعضهم بعضًا، والنقد البناء لبعضهم بعضًا.

ثانيًا : اختيار محتوى الوحدة وتنظيمه:

يقوم الفريق بتحديد عناصر الوحدة إلى ما فيها من: حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، وقوانين أو ضوابط، ويسجلها، ويقدر الفريق الزمن المتوقع أن ينجز فيه الجزء أو الجزئيات في الوحدة موزعًا على أيام وأوقات. وتنظيم محتوى الوحدة يمكن أن يتم حول واحد من المحاور التالية:

أ) اهتمامات التلاميذ، ووقائع الحال في المجتمع المحلي أو الوطني أو الإقليمي أو العالمي في الصفوف العليا من التعليم قبل الجامعي.

ب) حول المفاهيم التي تضمها الوحدة مرتبة بصورة "بنيوية" يدعم فيها تعلم الجديد قديمًا سبق تعلمه، ويتحكم في هذا التنظيم – عادة – البنية المنطقية للمادة التي تعلم.

ج) وقد تسفر حوارات الفريق عن مركب لتنظيم المادة يتألف من (أ) و (ب) أعلاه.

ثالثًا : أساليب تدريس الوحدة وتعلمها :

ينتقل الفريق إلى اقتراح أساليب تدريس الوحدة، وعلى الأعضاء أن يتذكروا أن التدريس ليس غاية في ذاته؛ وإنما هو وسيلة لاستنفار عمليات التفكير لدى المتعلمين، وذلك على النحو الذي أكدناه في أكثر من موضع في هذا الكتاب. وثمة اقتراحات عامة يمكن أن يفيد منها فريق عمل الوحدة ونوجزها فيما يلي:

---

(٦) راجع ص ص ٩٥-١٧١ في هذا الكتاب.

- يحـــرص الفـــريق في مستهل رسم استراتيجية التدريس على أن تستثير اســـتراتيجية التدريس ما لدى المتعلمين من معلومات، وخبرات سابقة، وتصورات عن موضوع الدرس في الوحدة؛ بعبارة أخرى لا يتصورنّ أحدٌ أن عقول التلاميذ خلو من خبرات تتصل بأي موضوع يعرض في مســـتوى نضـــجهم العقلـــي، وعلى استراتيجية التدريس أن تستثير تلك المعـــارف والخـــبرات ليستأكد المتعلمون من مدى صحتها أو خطئها، ويســـتخدموها في تعلم الجديد، وخير تعلم وأبقاه ما اعتمد فيه على نشاط المتعلم الذاتي.
- ثمة استراتيجيات للتدريس من شأنها حفز التلاميذ على التفكير منها:
  - استراتيجية التساؤل.
  - استراتيجية كشف الغموض والبحث عن مصادر توضيحه.
  - استراتيجية "التعلم الحواري".
  - استراتيجية التعلم الذاتي.
  - استراتيجية التعلم بالاكتشاف.
  - التعلم التعاوني، ونحو ذلك .

ومغـــزى ما قلناه – هنا – هو أن يتجنب المدرس الإلقاء وأسلوب المحاضرة فـــي التعليم قبل الجامعي؛ فقد دلت نتائج كثير من البحوث على قلة جدواهما بالنسبة للتعلم.

رابعًا : تنمية المهارات :

علـــى الفـــريق أن يحـــرص علـــى إعـــداد عـــدد من التدريبات، والأسئلة، والمـــباريات التعليمية التي من شأنها تثبيت وترسيخ العمليات التي أعملها المتعلمون في الخطوة السابقة. والتدريبات والتمارين والأسئلة التي توجه في هذه الخطوة ليس الغـــرض مـــنها الـــتقويم؛ وإنمـــا الغـــرض منها هو التنمية العقلية وزيادة الفاعلية الاجتماعية، وما حدثناك عنه قبلاً تحت عنوان التقويم البنائي.

خامسًا : تعميق الاهتمامات وتوسيعها :

ومـــن الحقـــائق المســـتقرة الآن في المجال التعليمي أن التعلم ليس له سقف يـــتوقف عـــنده، وأنه عملية مستمرة مدى الحياة، وتأسيسًا على ذلك فإن كل وحدة تعليمـــية يجـــب أن تكون أداة لتوسيع ميول المتعلمين، وحفزهم إلى تعلم جديد يبنى علـــى مـــا تـــم تعلمه، ويعمقه، ويثريه، ويصله بحياة المتعلم وحياة مجتمعه الآنية والمستقبلية.

وفي هذه الخطوة يعاون المدرس المتعلمين على ربط المعارف التي تعلموها بما يتصل بها في أنظمة معرفية أخرى، وما يتصل بها في واقع الحياة المعيش.

* * *

أمـــا بعـــد، فقـــد أردنـــا بما اقترحناه في الفقرات السابقة أن يشغل المعنيون بالتعلـــيم أنفسهم بما من شأنه أن يزيد في التواصل المهني والعقلي والاجتماعي بين أبـــناء مهنة التدريس (هذا هو الفرض) الذي يرجى أن يسعى التربويون إلى إثبات صـــحته من خلال نشاط جمعي محلي؛ يمكن أن يتبادل بين قطاعات المدرسين في البلاد العربية والإسلامية.

وأعتقد أنه قد بات ضروريًا أن تتعاون الدول الإسلامية والعربية في تأصيل الـــثقافة الإســـلامية لدى الأجيال الناشئة من خلال نسق التعليم المدرسي، وأظن أن مـــثل هـــذا الاقتراح يمكن أن تنظر فيه المؤسسات الدولية والمهنية المعنية بالعلوم والتربـــية والثقافة، وأن تتنافس فيه أنساق التعليم المدرسي، وأن ترصد للفاعلين فيه وذوي الإنتاج الجيد جوائز أدبية ومادية.

وبهـــذا ينتهـــي إرســـالنا للخطاب التربوي الذي صمم هذا الكتاب لإبلاغه، وأرجو أن يتفضل الأخوة والأخوات ممن يتلقون هذا الخطاب أن يستجيبوا لما جاء فـــيه بـــإبداء وجهات نظرهم، وأن يتبنوا – في الفكر وفي الممارسات – ما تطمئن عقولهم وقلوبهم إليه.

أما بعد، فإنه مع نهاية هذه الخاتمة نكون قد أنجزنا تنفيذ الخطة التي وضعناها لهذا الكتاب. ومع هذه النهاية دعونا نردد الدعاء الذي افتتح به شيخ العربية "أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ" كتابه: "البيان والتبيين" :

"اللهم إنا نعوذ بك من فتنة القول، كما نعوذ بك من فتنة العمل، ونعوذ بك من التكلف لما لا نحسن، كما نعوذ بك من العجب بما نحسن. ونعوذ بك من السَّلاطة والهَذَر، كما نعوذ بك من العي والحصر".

والله الموفق والهادي إلى سبيل الرشاد

فهرس تفصيلي لمحتويات الكتاب


طبع بدار غريب للطباعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلي) القاهرة
ص.ب (٥٨) الدواوين ت ٧٩٤٢٠٧٩

Islamic culture as an organizing center for curriculum

Education in the Islamic Prospective

BY

Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim Ph.D